

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA – UNIR
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM
EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E OS SABERES DOCENTES PARA A
DIVERSIDADE CULTURAL: um estudo com os egressos do curso de
Pedagogia da UFAM Campus de Humaitá.

Porto velho
2016

LERKIANE MIRANDA DE MORAIS

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E OS SABERES DOCENTES PARA A
DIVERSIDADE CULTURAL: UM ESTUDO COM OS EGRESSOS DO
CURSO DE PEDAGOGIA DA UFAM CAMPUS DE HUMAITÁ.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado Acadêmico em Educação), do Núcleo de Ciências Humanas, da Universidade Federal de Rondônia, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Professora Doutora Carmen Tereza Velanga

Linha de Pesquisa: Formação Docente

**Porto velho
2016**

FICHA CATALOGRÁFICA
BIBLIOTECA CENTRAL PROF. ROBERTO DUARTE PIRES

M827f

Morais, Lerkiane Miranda de

A formação do professor e os saberes docentes para a diversidade cultural: um estudo com os egressos do curso de Pedagogia da UFAM Campus de Humaitá / Lerkiane Miranda de Moraes. Porto Velho, Rondônia, 2016. 235f.

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) Fundação Universidade Federal de Rondônia / UNIR.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Carmen Tereza Velanga

1. Formação - professor 2. Currículo 3. Saberes docentes 4. Diversidade cultural I. Velanga, Carmen Tereza II. Título.

CDU: 377.8(811.3)

Bibliotecária Responsável: Ozelina Saldanha CRB11/486

FOLHA DE APROVAÇÃO



Fundação Universidade Federal de Rondônia
Núcleo de Ciências Humanas
Departamento de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação
Mestrado Acadêmico em Educação




Lerkiane Miranda De Moraes

**A formação do professor e os saberes docentes para a diversidade cultural:
um estudo com egressos do curso de Pedagogia da UFAM de Humaitá**

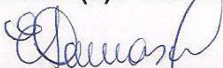
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Mestrado Acadêmico em educação, vinculado ao Núcleo de Ciências Humanas, da Universidade Federal de Rondônia, na linha de pesquisa de Formação Docente, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Banca Examinadora

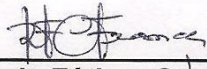
Data da aprovação: 13 / 05 / 2016



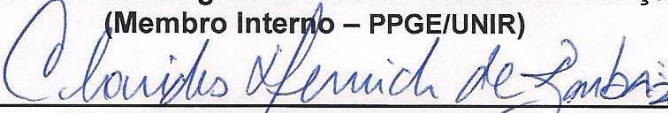
Prof.^a Dr.^a Carmen Tereza Velanga
(Orientador(a)/Presidente – PPGE/UNIR)



Prof.^a Dr.^a Edinaceli Abreu Damasceno
(Membro Externo – PPGE/UFAC)



Prof.^a Dr.^a Rosângela de Fátima Cavalcante França
(Membro Interno – PPGE/UNIR)



Prof. Dr. Clarides Henrich de Barba
(Suplente – PPGE/UNIR)

DEDICATÓRIA

*A Deus que me concedeu a vida.
Aos meus pais Vicente e Maria
Nílza.
Aos meus filhos Marcelo Filho e
Maria Clara.
Ao meu esposo Marcelo Angeloni.*

AGRADECIMENTOS

Sonho parece verdade quando a gente esquece de acordar. Hoje, vivo uma realidade que parece um sonho, mas foi preciso muito esforço, determinação, paciência, perseverança, ousadia e maleabilidade para chegar até aqui, e nada disso eu conseguiria sozinha. Minha terna gratidão a todos aqueles que colaboraram para que este sonho pudesse ser concretizado.

Primeiramente meus agradecimentos a Deus o nosso Criador, aquele que nós concebe a vida, e que me deu forças para superar todos os obstáculos e desafios que vivenciei no decorrer de minha caminhada acadêmica.

Agradeço aos meus pais, Vicente Alves de Moraes e Maria Nilza Miranda de Moraes, meus maiores exemplos. Obrigada por todo amor, carinho e dedicação. Obrigada por cada incentivo e orientação, pelas orações em meu favor, pela preocupação para que estivesse sempre andando pelo caminho correto.

Aos meus irmãos, Leandro e Leidiane pelas experiências e descobertas que vivenciamos durante a infância, juventude e atualmente na vida adulta.

Agradeço ao meu esposo Marcelo Angeloni pela sua companhia fiel ao meu lado em tantos momentos difíceis, por me compreender em meio a tantas ausências, pelo incentivo e apoio constante nesta etapa tão importante na minha vida.

Aos presentes que Deus me concedeu, Marcelo Angeloni Filho e Maria Clara Moraes Angeloni, bênçãos na minha vida, os quais me deram mais forças e motivação para prosseguir nesta caminhada.

Ao meu sogro Alirio Paulo Angeloni e minha sogra Zélia Machado Angeloni pelo carinho, atenção e cuidado dedicado aos meus filhos nos momentos de minhas ausências.

À minha professora orientadora Carmen Tereza Velanga pelas orientações neste trabalho.

Aos professores do Mestrado Acadêmico em Educação-UNIR, Marco Antônio de Oliveira Gomes, Rosângela França e Clarides H. Barba pelos ensinamentos durante esta caminhada.

Aos professores da banca Rosângela França, Ednacíli Abreu Damasceno e Clarides H. Barba pelas valiosas contribuições.

À professora Eulina Maria Leite Nogueira pelos incentivos, companhia e contribuições para o aprimoramento deste trabalho.

Agradeço também minha grande amiga Maria de Fátima, que esteve presente em todas as etapas deste trabalho, dando força, incentivo nas horas difíceis, e pela contribuição durante a realização da pesquisa de campo.

Agradeço a todos os professores que me proporcionaram a construção de conhecimentos durante a minha caminhada na educação básica onde tudo começou. Se cheguei até aqui, certamente todos vocês contribuíram.

Aos professores participantes desta pesquisa, pois sem a colaboração de vocês este trabalho não poderia se concretizar. Agradeço também aos diretores e demais funcionários das escolas lócus desta pesquisa.

Ao Instituto de educação, Agricultura e Ambiente-IEAA-UFAM e a Secretária Municipal de Educação-SEDUC-Humaitá pelas informações fornecidas.

Aos meus alunos do Curso de Pedagogia, Letras, Matemática e Biologia que compreenderam todas as vezes que precisei me ausentar das aulas em virtude dos trabalhos do mestrado.

A professora Mariana Rissi Azevedo pela elaboração do Abstract deste trabalho.

Aos meus colegas de curso, em especial Lídiana, Angela, Vanderleia, Elizete, Danilo, Jéssica, Luciene, Cristiângrey e Joseila.

Obrigada por todos os momentos em que fomos estudiosos e brincalhões. Obrigada pela paciência, pelo sorriso, pelo abraço, pela mão que sempre se estendia quando eu precisava. Esta caminhada não seria a mesma sem vocês.

Obrigada a todos que, mesmo não estando citados aqui, tanto contribuíram para a conclusão desta etapa e para a Lerkiane que sou hoje.

“Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor da sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e, se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar”.

Nelson Mandela

MORAIS, Lerkiane Miranda de. **A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E OS SABERES DOCENTES PARA A DIVERSIDADE CULTURAL**: um estudo com os egressos do curso de Pedagogia da UFAM Campus de Humaitá. 2016. 235f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade Federal de Rondônia – UNIR, Porto Velho, 2016.

RESUMO

Questões relacionadas à diversidade cultural estão cada vez mais presentes nas discussões tanto no meio acadêmico quanto no campo escolar. Isto se dá pelo fato de vivermos em uma sociedade formada por várias culturas, podendo ser considerado um país multicultural. Essas características são refletidas no campo escolar. Nesse sentido, o objeto de investigação desta pesquisa é a formação do professor e os saberes docentes para a diversidade cultural. Este estudo foi realizado com egressos do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas-UFAM campus de Humaitá. A pesquisa iniciou em janeiro de 2015 e estendeu-se até janeiro de 2016. Teve como pressuposto o seguinte problema: Como os saberes mobilizados pelos professores egressos do Curso de Pedagogia da UFAM de Humaitá-AM, mediante os saberes da formação e da sua prática contribuíram para subsidiar a prática docente diante da diversidade cultural? Como objetivo geral analisar como os saberes mobilizados pelos professores egressos do curso de Pedagogia da UFAM de Humaitá-AM, mediante os saberes da formação e da sua prática contribuíram para subsidiar a prática docente diante da diversidade cultural. Para isso delineou-se como objetivos específicos: Identificar as temáticas relacionadas à diversidade cultural regional e local no PPC do Curso de Pedagogia; identificar as principais dificuldades encontradas na prática docente do professor quanto à diversidade cultural; descrever os saberes considerados necessários para trabalhar a diversidade cultural na concepção dos professores; identificar quais as formas de aquisição de outros saberes sobre diversidade cultural os sujeitos da pesquisa buscam para subsidiar a prática docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa privilegiou a abordagem qualitativa (CHIZZOTI, 2008), do tipo estudo de caso (YIN, 2005). Para a obtenção dos dados foram realizadas entrevistas semiestruturada com sete professoras egressas do curso de Pedagogia da UFAM, Campus de Humaitá-AM que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental. Para a caracterização do perfil de formação dos participantes optou-se por aplicação de um questionário. Utilizou-se também análise documental das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia e a Matriz Curricular contida na Proposta Curricular do Curso (PPC) de Pedagogia da UFAM-Humaitá. Os resultados desta investigação revelam que as contribuições do Curso para o trabalho com a diversidade cultural está mais relacionado à questão da sensibilização quanto as diversidades presentes no contexto escolar, na prática pedagógica, e na importância de trabalhar com a diversidade cultural apresentada pelos alunos, saber este denominado por Saviani (1996) de saberes atitudinais. Os resultados da análise documental sinalizam que a diversidade cultural na formação do pedagogo tem avançado, mostrando-se presente no currículo do Curso de Pedagogia da UFAM Campus de Humaitá e na Legislação Educacional Brasileira, mas apontam para uma presença difusa e confusa e muitas vezes vaga da diversidade cultural existente em nosso país, e mais especificamente nesta região lócus da pesquisa, não existindo uma orquestração de propostas, projetos e práticas.

Palavras-chave: Formação de professores. Currículo. Saberes docentes. Diversidade Cultural.

ABSTRACT

Issues related to cultural diversity are increasingly present in the discussions both in academia and in the school field. This is partly because we live in a society made up of many cultures and can be considered a multicultural country. These characteristics are reflected in the school field. In this sense, the object of research of this work is the training of teachers and teaching knowledge for cultural diversity. This study was conducted with graduates of the Faculty of Education of the Federal University of Amazonas-UFAM Humaita campus. The survey began in January 2015 and lasted until January 2016. It had presupposed the following problem: How the knowledge mobilized by UFAM Education Course of graduates teachers Humaita-AM, through the knowledge of training and the practice contributed to support the teaching practice for cultural diversity? As a general objective it was analyzed how the knowledge mobilized by graduates teachers UFAM in the Faculty of Education of Humaita-AM, through the knowledge of training and practice contributed to support the teaching practice for cultural diversity. For that it was outlined as specific objectives: To identify the issues related to regional and local cultural diversity in PPC Education Course; to identify the main difficulties encountered in the teaching practice of the teacher as cultural diversity; to describe the knowledge considered necessary to work on cultural diversity in the design of teachers; to identify which forms of acquisition of other knowledge about cultural diversity the subjects seek to support the teaching practice in the early years of elementary school. The research focused qualitative approach (CHIZZOTI, 2008), the case study type (YIN, 2005). To obtain the data it was conducted semistructured interviews with seven teachers graduates of the Faculty of Education of UFAM, Humaita-AM Campus who work in the early years of elementary school. To characterize the profile of training of participants opted for applying a questionnaire. We also used documentary analysis of the Curriculum Guidelines for the Pedagogy Course and Curriculum Matrix contained in the Proposed Curriculum Course (PPC) Pedagogy of UFAM-Humaita. The results of this research show that the contributions of the course to work with cultural diversity is more related to the issue of awareness of the diversity present in schools, in teaching practice, and the importance of working with cultural diversity presented by the students, knowledge called by Saviani (1996) as attitudinal knowledge. The results of the document analysis indicate that cultural diversity in the formation of the pedagogue has advanced, being present in the curriculum UFAM Education Course Campus of Humaita and Brazilian Educational Law, but point to a diffuse and confusing presence and often vague of the cultural diversity in our country, and more specifically in this region locus of research and there is no orchestration proposals, projects and practices.

Keywords: Teacher training. Curriculum. Knowledge. Cultural diversity

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Características de informação, conhecimento e saber.....	65
Quadro 2. Saberes docentes.....	69
Quadro 3. Tipologia dos saberes docentes.....	75
Quadro 4. Perfil de formação das professoras participantes da pesquisa.....	133
Quadro 5. Diversidade cultural no PPC do Curso de Pedagogia da UFAM campus de Humaitá (disciplinas obrigatórias).....	143
Quadro 6: Diversidade cultural no PPC do Curso de Pedagogia da UFAM campus de Humaitá (disciplinas optativas).....	146

LISTA DE FIGURA

Figura 01: Mapa de localização do Município de Humaitá	126
--	-----

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE - Associação Nacional para a Formação de Educadores

BIRD – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

CE – Comunidade Europeia

CEFAM - Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONSAD - Conselho de Administração

CONSUNI - Conselho Universitário

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FUNDEF – Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental

FUNDEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IEAA – Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente

ISE – Instituto Superior de Educação

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

OCDE – Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OEA – Organização dos Estados Americanos

PARFOR – Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNUD – Programas das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPC- Projeto Pedagógico do Curso

PPP – Projeto Político Pedagógico

PREAL – Programa de Reformas Educacionais da América Latina e Caribe

REUNI - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SEDUC – Secretaria de Educação

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

UA - Universidade do Amazonas

UEA – Universidade do Estado do Amazonas

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ASPECTOS HISTÓRICOS-LEGAIS E CONCEPÇÕES	21
2.1 Aspectos históricos da formação de professores	22
2.2 Aspectos legais sobre a formação de professores.....	29
2.3 Tendências presentes na formação de professores	40
3 PROFISSÃO E SABERES DOCENTES	60
3.1 O trabalho docente e profissionalização do professor na contemporaneidade.....	60
3.2 Saberes docentes: diferentes enfoque e perspectivas convergentes	65
4 CURRÍCULO, DIVERSIDADE CULTURAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	78
4.1 Currículo escolar: território de embate cultural.....	79
4.2 Educação, cultura e diversidade cultural	89
4.3 Diversidade cultural na formação inicial de professores.....	99
4.4 Em defesa de uma educação intercultural	110
5 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	118
5.1 Abordagem e tipo de pesquisa.....	118
5.2 Procedimentos metodológicos e instrumentos da pesquisa.....	121
6 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E OS SABERES DOCENTES PARA A DIVERSIDADE CULTURAL: RESULTADOS DA PESQUISA	125
6.1 Contexto da Pesquisa: o município de Humaitá.....	125
6.2 Os participantes da pesquisa: perfil de formação e escolha profissional	133
6.3 O que revelam os documentos?	139
6.3.1 Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia e a diversidade cultural.....	139
6.3.2 Análise da Matriz Curricular do PPC do curso de Pedagogia IEAA/UFAM.....	142
6.4 Diversidade cultural na formação e na prática docente: o que dizem os professores?....	148
6.4.1 Categoria temática I: Concepção sobre diversidade cultural.....	149
6.4.2 Categoria temática II: A formação no curso de Pedagogia e a diversidade cultural	154
6.4.3 Categoria temática III: Diversidade cultural: os desafios da prática	173
6.4.4 Categoria temática IV: Saberes docentes para a diversidade cultural	191
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	200
REFERÊNCIAS	209
APÊNDICES	223
ANEXOS.....	229

1 INTRODUÇÃO

Preocupações com a formação de professores são antigas. Entretanto, pode-se dizer que essas preocupações se intensificaram a partir dos anos 80 do século XX, impulsionados por vários movimentos em todos os aspectos da educação, bem como no campo de formação de professores. Esse processo de formação constitui elemento fundamental, pois, o professor é o principal responsável no processo de ensino. É da responsabilidade dele a organização do processo de ensino.

Nessa perspectiva, a formação docente deve fundamentar o profissional para que ele seja capaz de refletir criticamente sobre métodos, técnicas e procedimentos de ensino (PISTRAK, 2003). Nesse sentido, as políticas de formação de professores podem contribuir para a construção de uma teoria pedagógica crítica que abranja as novas formas de organização do trabalho pedagógico, bem como das demandas sociais e culturais da sociedade contemporânea.

Nesse sentido, é interessante refletirmos sobre: qual projeto pedagógico ou que proposta de currículo pode representar um salto qualitativo no processo de desenvolvimento profissional na formação dos professores? Qual o papel da formação dos professores num processo de mudança social? Qual projeto de formação e de desenvolvimento profissional pode promover uma formação tecnicamente competente, politicamente comprometida, eticamente responsável e epistemologicamente transformadora da realidade do ensino por meio da ação do professor em sua prática? O desafio, nesse caso, é insuperável no esforço de um único indivíduo, pois essa é uma tarefa coletiva ainda não desenvolvida como forma de intervenção social no processo de formação de professores (GHEDIN, 2004).

As instituições formadoras de docentes têm de perceberem nessa variedade o ponto de partida para a formulação de propostas. Diferentemente de outras situações profissionais, o exercício da profissão de ensinar só é possível no quadro institucional da escola, que deve ser o centro das preocupações teóricas e das atividades práticas em cursos de formação de professores. O professor precisa ser formado com habilidades necessárias para enfrentar os desafios da escola contemporânea (AZANHIA, 2004). Nesse sentido, um desses desafios da prática docente é a questão da diversidade cultural, com a qual os professores se deparam no seu fazer cotidiano, em outras palavras, as várias culturas que se relacionam dentro das escolas contemporâneas.

A multiplicidade de culturas na sociedade contemporânea requer compreensão da complexidade da interação que se estabelece entre sujeitos de identidades culturais diferentes.

Tal complexidade evidencia a necessidade da promoção de uma educação que ultrapasse o etnocentrismo sociocultural e rompa, assim, com a exclusão dos grupos sociais que não se enquadram nos grupos dominantes.

Desse modo, é necessário reconhecer que a importância do papel do professor como agente de transformação, favorecendo a compreensão mútua e a tolerância, nunca foi tão latente como no século XXI. Para não se opor à mudança, o professor deve ser formado não como um portador de verdades a serem aplicadas a uma situação escolar abstrata, mas incentivado à procurá-las na variedade social e cultural de escolas concretas (AZANHA, 2004).

No cotidiano escolar, os docentes adquirem saberes essenciais para desenvolverem uma prática pedagógica que contribua para a aprendizagem dos alunos. O professor em sua prática pedagógica deve ter o domínio do conteúdo a ser ensinado, embora isso não garanta que ele seja um bom profissional, pois é preciso que ele tenha conhecimento de outras disciplinas. Os conhecimentos adquiridos pelo professor não se restringem àqueles adquiridos na formação inicial, tendo em vista que ele constrói e reconstrói saberes durante sua prática docente.

Os saberes que os professores adquirem com o tempo passam cada vez mais a serem subordinados aos processos de organização do ensino, pois eles além de dominarem um conhecimento - uma disciplina - devem ensiná-lo com domínio. Esses saberes são enraizados nas experiências pessoais e profissionais do docente, e sua construção é resultado de um processo de socialização profissional, baseando o saber, em conhecimentos teóricos e práticos.

Segundo Borges (2004, p. 178), “para a prática docente é fundamental que os professores tenham um conjunto de posturas relativas a um saber ser e um saber fazer em sala de aula”. A prática docente é, portanto, resultado de um processo de construção histórica. Nesse processo, alguns elementos dessa prática permanecem, isto é, apresentam continuidade histórica, enquanto outros se transformam. Na prática docente, nem tudo é reprodução.

O professor tem um papel central a desempenhar na educação do século XXI, ele não é apenas um executor de tarefas e teorias elaboradas por pesquisadores e “especialistas em educação”. Tendo em vista esses apontamentos cabem aqui algumas perguntas, duas de caráter geral: o que é necessário saber para ensinar? Quais saberes devem ser aprendidos/construídos pelos professores nos processos de formação inicial, continuada e prática docente? E a outra, de caráter específico: quais saberes são necessários para os professores construírem práticas que atendam a toda a diversidade cultural presente nas salas de aulas? É com base nesse último questionamento que direcionamos esta pesquisa.

A multiplicidade de culturas na sociedade contemporânea requer a compreensão da complexidade da interação que se estabelece entre sujeitos de identidades culturais diferentes. Tal complexidade evidencia a necessidade da promoção de uma educação que ultrapasse o etnocentrismo sociocultural e rompa, assim, com a exclusão dos grupos sociais que não se enquadram nos grupos dominantes. Nesse sentido, faz-se necessário que durante a formação de professores tanto inicial quanto continuada questões relacionadas à diversidade cultural façam parte do currículo, tendo em vista que, os professores todos os dias na escola e em sua sala de aula vivenciam essa diversidade. A prática docente impõe ao professor a sabedoria para o trabalho sobre a diversidade e acerca dos valores preconceituosos e discriminatórios presentes na nossa sociedade.

Com base no exposto, nos deparamos com o seguinte problema: Como os saberes mobilizados pelos professores egressos do Curso de Pedagogia da UFAM de Humaitá-AM, mediante os saberes da formação e da sua prática contribuíram para subsidiar a prática docente diante da diversidade cultural? Desse modo, esta pesquisa teve como objetivo analisar como os saberes mobilizados pelos professores egressos do curso de Pedagogia da UFAM de Humaitá-AM, mediante os saberes da formação e da sua prática contribuíram para subsidiar a prática docente diante da diversidade cultural. Para isso delineamos como objetivos específicos:

1. Identificar temáticas relacionadas à diversidade cultural regional e local no PPC do Curso de Pedagogia;
2. Verificar as principais dificuldades encontradas na prática docente do professor quanto à diversidade cultural;
3. Descrever os saberes considerados necessários para trabalhar a diversidade cultural na concepção dos professores;
4. Identificar quais as formas de aquisição de outros saberes sobre diversidade cultural os sujeitos da pesquisa buscam para subsidiar a prática docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O interesse pelo tema pesquisado surgiu de inquietações pessoais que tiveram início no terceiro ano como estudante do Curso de Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas, durante a disciplina de Escola e Currículo I, quando discutíamos temáticas relacionadas ao currículo, cultura e poder, e também pelo fato de vivermos em um país multicultural e que mesmo assim, ainda nos apresenta práticas preconceituosas em relação ao diferente, ao outro.

Atualmente, como professora da disciplina Escola e Currículo I e II no Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA) da

Universidade Federal do Amazonas (UFAM), a preocupação com essas questões, somadas aos estudos no campo de pesquisa, intensificaram-se. Pois quanto mais se pesquisa a relação entre cultura e educação, mais se descobrirá as dificuldades e limitações encontradas diante da formação de professores para trabalhar a diversidade cultural presente nas escolas brasileiras.

A pesquisa privilegiou a abordagem qualitativa (CHIZZOTTI, 2008), do tipo estudo de caso (YIN, 2005). Participaram dessa pesquisa sete professoras egressas do Curso de Pedagogia da UFAM de Humaitá-AM e que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para a obtenção dos dados foram realizados os seguintes procedimentos: questionário com perguntas fechadas com objetivo de identificar o perfil de formação das professoras e entrevista semiestruturada para o levantamento de dados sobre a temática investigada, além de análise documental da Matriz Curricular e ementas das disciplinas contidas no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) à luz das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia (DCN/2006)¹. Para análise de dados recorreu-se à análise de conteúdo (BARDIN, 2008), priorizando as categorias temáticas. A pesquisa desenvolveu-se no período de janeiro de 2015 a fevereiro de 2016.

A presente pesquisa está organizada em cinco seções assim constituídas:

A primeira seção intitulada **Introdução**, apresenta de forma sucinta essa dissertação. Num primeiro momento apresentamos o problema e a contextualização do mesmo, os objetivos da pesquisa, bem como, os autores que respaldam este trabalho.

A segunda seção intitulada **Formação de professores: aspectos históricos-legais e concepções**, apresenta, num primeiro momento, aspectos históricos e legais, bem como, algumas concepções e paradigmas de formação docente que permeiam os processos formativos, finalizando com diferentes enfoques sobre saberes docentes que permeiam as discussões científicas nessa área. Buscamos para essa seção respaldo teórico que se destacam como: Nóvoa (1995; 1998; 1999) abordando o contexto histórico da formação docente, bem como, a profissionalização docente, Vicentini e Lugli (2009) que contribuíram para a contextualização histórica da formação de professores no Brasil, Libâneo (2002) Pimenta (2002) Tardif (2012) Schon (2000) Alarcão (1996) Pereira e Zeichner (2002) Ghedin (2004)

¹ Realizamos a análise do PPC do Curso de Pedagogia a luz dessas Diretrizes, tendo em vista que, o referido PPC foi elaborado em 2007, portanto, levou em consideração este documento. Entretanto, já está em vigor desde julho de 2015 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e curso de segunda licenciatura) e para a formação continuada, e os cursos de formação de professores que se encontram em funcionamento deverão se adaptar a esta resolução no prazo de 2 anos, a contar da data de sua publicação, ou seja, até julho de 2017 (BRASIL, 2015).

Contrerás (2012), que contribuíram na discussão sobre as tendências presentes no campo de formação de professores.

A terceira seção **Profissão e saberes docente**, apresenta num primeiro momento breve considerações sobre o trabalho docente, para em seguida discutirmos aspectos relacionados aos saberes docentes. Para elaboração desta seção buscamos respaldo teórico em: Azzi (2012), que contribuiu para a discussão sobre o trabalho docente, enfatizando as particularidades do mesmo, Tardif (2012), Pimenta (2012), Freire (1996), Saviani (1996), que foram importantes na discussão sobre os saberes docentes.

A quarta seção **Currículo, diversidade cultural e formação de professores**, apresenta, num primeiro momento, as Teorias de Currículo, discutindo o conceito de currículo e os elementos utilizados para a elaboração e análise do currículo escolar em cada teoria. Em seguida discutimos o conceito de cultura, de diversidade cultural e a importância da formação inicial de professores para a diversidade cultural. Por último discutimos a importância de uma educação intercultural no contexto brasileiro, bem como, no contexto da pesquisa. Nesta seção buscamos respaldo teórico nos seguintes autores: Forquin (1993), Candau (2000), Apple (2000), Canen (2001; 2009), Moreira (1997; 2004; 2011), Moreira e Silva (1999; 2008), Silva (1999; 2002; 2007) que contribuíram para as discussões sobre a questão do currículo, suas bases teóricas e epistemológica, bem como a necessidade de um currículo que possa atender a diversidade cultural presente em nossas escolas, Fleuri (2000; 2003), que discute a necessidade e a importância da implementação de um currículo intercultural tanto na Educação Básica quanto nos cursos de formação de professores, Santos (2001); Santos (1994), contribuindo para a discussão sobre cultura, Gusmão (2003) contribuindo para a discussão sobre a questão da relação entre cultura e educação; Nenevé (2005) Moreira-Velanga (2003) Passini e Nenevé (2008) Velanga e Neira (2014) Kadlubitski e Junqueira (2009), contribuintes para a discussão sobre a formação do professor para a diversidade cultural, destacando a importância de que os currículos de formação de professores abordem temática relacionadas a diversidade cultural.

A quinta seção, **Caminhos metodológicos da pesquisa**, apresenta num primeiro momento os procedimentos metodológicos da pesquisa, em que apresentamos e justificamos os caminhos metodológicos percorridos durante a realização da pesquisa com respaldo teórico em Chizzoti (2008), Yin (2005), Gamboa (2008), Ludke e André (1986), Severino (2007), Bardin (2008), André (2005).

A sexta seção designada pelo título **A formação do professor e os saberes docentes para a diversidade cultural: os resultados da pesquisa**, apresenta a discussão a partir de

dados construídos no decorrer da pesquisa. Num primeiro momento, descrevemos o contexto da pesquisa: o município de Humaitá com respaldo teórico em Torres (2007), Batista (2003), Bitar (2010), Sobrinho (1992), Maciel (2012), Batista, Alencar e Mascarenhas (2015). Em seguida apresentamos o perfil e escolha profissional das professoras participantes da pesquisa. A seguir, apresentamos e discutimos os resultados obtidos por meio da análise documental e dos dados construídos por meio da entrevista semiestruturada com as professoras egressas do curso de Pedagogia que participaram da pesquisa.

Por fim, apresentam-se as considerações finais em que nos reportamos aos objetivos da pesquisa com intuito de sistematizar os principais resultados produzidos durante a pesquisa. Buscamos trazer questionamentos através desta pesquisa para os profissionais da área, sobretudo, suscitar discussões sobre a importância de ser contemplada a questão da diversidade cultural na formação de professores, ou seja, discutindo acerca de uma formação que leve em consideração além dos conhecimentos teórico-científicos os saberes locais e regionais, possibilitando aos futuros professores a oportunidade de desenvolverem sua prática numa perspectiva intercultural.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ASPECTOS HISTÓRICOS-LEGAIS E CONCEPÇÕES

A formação de professores para a educação básica constitui fator relevante na melhoria da qualidade da escola pública, mas não pode ser considerada de forma isolada, e sim no bojo de decisões políticas mais amplas que apontem a melhoria das condições do trabalho docente. Sendo o trabalho do professor uma prática social, sua ação não deve, pois, limitar-se ao prático-utilitário.

Nesse sentido, de acordo com Azzi (2012), ressalta-se que, pensar em qualidade de ensino é pensar também em qualificação docente, questão presente na problemática da democratização da escola pública, e esta extrapola as questões pedagógicas.

O processo de formação de professores, hoje, constitui um dos grandes desafios para a construção e reconstrução de novas práticas pedagógicas na escola. São os professores e professoras que constituem elemento fundamental para que os objetivos propostos pela educação por meio das políticas públicas sejam atingidos.

Para Tanuri (2000) o debate sobre a formação de professores para os anos iniciais da escolaridade foram intensificadas a partir da década de 80 do século XX, em concomitância com o movimento de revitalização da escola normal, com a criação dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), com as iniciativas de reestruturação curricular das escolas normais e dos cursos de Pedagogia, com as experiências de novos cursos de formação em nível superior e também com a produção acadêmica intensa sobre o assunto, principalmente uma literatura crítica de autores portugueses e espanhóis acerca da tradição acadêmica de formação docente.

Tal debate foi acentuado com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Lei 9.394/ 96), que, superando a polêmica relativa ao nível de formação médio ou superior, elevou a formação do professor das séries iniciais ao nível superior, estabelecendo que essa fosse ofertada em universidades e/ou em institutos superiores de educação, em cursos de licenciaturas e em cursos normais superiores.

O trabalho de ensinar requer preparação, compromisso e conhecimentos teóricos, por isso, torna-se indispensável que esse profissional tenha formação inicial e continuada para o exercício do magistério. Desse modo, ao considerar a complexidade que envolve o trabalho desse profissional é que a temática sobre a formação de professor tem sido alvo de pesquisas e discussões no âmbito educacional desde a década de 80 do século XX e continua preocupando estudiosos e pesquisadores da área também no século XXI.

Nessa seção objetivamos discutir sobre alguns aspectos históricos e legais das políticas públicas para a formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, tendo em vista que, esse é o campo da nossa pesquisa. Abordaremos também as tendências presentes na formação de professores (técnico, reflexivo e crítico) e sua importância no fazer docente, enfatizado a questão da diversidade cultural.

2.1 Aspectos históricos da formação de professores

Conhecer o contexto em que se delineou a história da formação de professores brasileiros é fundamental para que se compreenda o início desta longa e árdua jornada, tendo em vista que, a formação de professores passou e passa por mudanças no contexto teórico-metodológico em decorrência das mudanças políticas, sociais, econômicas e culturais que ocorrem na sociedade, influenciando na concepção de formação de professores, bem como, no papel social desses profissionais dentro da sociedade. Nesse sentido, entendemos que para discutirmos a formação do professor e os saberes para a diversidade cultural faz-se necessário abordarmos o contexto histórico deste campo de estudo. Por esse motivo priorizamos para o estudo e análise da história da formação dos professores no Brasil, os trabalhos de Tanuri (2000), Saviani (2009) e Vicentini e Lugli (2009).

O estabelecimento das escolas destinadas ao preparo específico dos professores para o exercício de suas funções está ligado à institucionalização da instrução pública no mundo moderno, ou seja, à implementação das ideias liberais de secularização e extensão do ensino primário a todas as camadas da população. É verdade que os movimentos da Reforma e Contrarreforma, ao darem os primeiros passos para a posterior publicitação da educação, também contemplaram iniciativas pertinentes à formação de professores.

Esse momento caracteriza-se, de modo geral, pela inexistência de uma formação específica para a docência, sendo exigido apenas atestado de moralidade e conhecimento do que deveria ensinar, avaliados pelos concursos de nomeação. Em outras palavras, não havia instituição formal para qualificar o professor, tendo em vista que, o que se exigia no ato de sua licença para lecionar era as questões morais do cidadão (atestado de moralidade), e que o conhecimento básico do que seria ensinado, não se exigindo conhecimentos pedagógicos. Vicentini e Lugli (2009, p. 29) denominaram esse modelo de formação como “modelo artesanal”.

Nesse período, a aprendizagem da prática do ofício, era realizada no sistema de professores adjuntos, ou seja, os futuros mestres aprendiam a lecionar acompanhando um

profissional durante as aulas. Não havia, portanto, um currículo específico, ou seja, um corpo de conhecimentos socialmente aceito como próprio para capacitar para o trabalho de ensinar (VICENTINI E LUGLI, 2009). Assim, identifica-se uma formação baseada no aprender fazendo, aprendia-se o ofício de professor acompanhando e auxiliando professores titulares durante suas aulas.

Nesse contexto, acrescenta Tanuri (2000, p. 2) que “a questão da formação de professores exigiu uma resposta institucional apenas no século XIX”, quando, após a Revolução Francesa, foi colocado o problema da instrução popular, implicando o processo de criação de Escolas Normais como instituições encarregadas de preparar professores.

No Brasil a questão do preparo de professores emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita da organização da instrução popular. Essa preocupação se acentua com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras (promulgada em 15 de outubro de 1827), que obrigava os professores a se instruírem no método do ensino mútuo², às próprias custas.

Saviani (2009, p. 11) esclarece esta questão afirmando que:

Esta lei ao determinar que o ensino, nessas escolas, deveria ser desenvolvido pelo método mútuo, a referida lei estipula no artigo 4º que os professores deverão ser treinados nesse método, às próprias custas, nas capitais das respectivas províncias. Portanto, está colocada aí a exigência de preparo didático, embora não se faça referência propriamente à questão pedagógica. A instrução no domínio do método caracteriza uma primeira intenção de preparar docentes, conquanto de forma exclusivamente prática e sem base teórica.

Assim, pode-se dizer com base no exposto que esta foi à primeira forma de preparação de professores, forma exclusivamente prática, sem qualquer base teórica, em que os futuros professores aprenderiam os conhecimentos necessários para subsidiarem a prática docente na no contexto da experiência.

Após a promulgação do Ato Adicional de 1834, que colocou a instrução primária sob responsabilidade das províncias, estas tendem a adotar, para formação dos professores, a via que vinha sendo seguida nos países europeus: a criação de Escolas Normais.

² O Método Lancaster, também conhecido como ensino mútuo, foi criado em 1801 na Inglaterra, durante a Revolução Industrial. Os alunos que podiam chegar a 500 numa classe, eram organizados em grupos menores, que deveriam ser instruídos por um monitor. O professor ficava num estrado alto, do qual podia ter uma visão completa da atividade dos diversos grupos de alunos, aos quais se dirigia diretamente, a comunicação com a classe era feita por meio de sinais. Os únicos que podiam falar com o professor para receber lições de leitura, escrita cálculo e catecismo eram os monitores, que depois deveriam repetir os ensinamentos a seus respectivos grupos (BASTOS, 2005).

Visando à preparação de professores para as escolas primárias, as Escolas Normais preconizavam uma formação específica. Logo, deveriam guiar-se pelas coordenadas pedagógico-didáticas. No entanto, contrariamente a essa expectativa, predominou nelas a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras. O currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras. Assim, o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberiam transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico (SAVIANI, 2009).

A partir de 1890 do século XIX houve uma expansão do padrão das Escolas Normais, e algumas reformas foram realizadas. Segundo Saviani (2009) a reforma foi marcada por dois vetores: enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino, cuja característica foi a criação da escola-modelo anexa à Escola Normal – na verdade a principal inovação da reforma. Assumindo os custos de sua instalação e centralizando o preparo dos novos professores nos exercícios práticos, os reformadores estavam assumindo o entendimento de que, sem assegurar de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular a preparação pedagógico-didática, não se estaria, em sentido próprio, formando professores.

Gatti e Barretto (2009) confirmam a ideia de que a formação de professores em cursos específicos foi inaugurada no Brasil, no final do século XIX, com Escolas Normais destinadas à formação de docentes para as “primeiras letras”. Devemos lembrar que, nesse período, e ainda por décadas, a oferta de escolarização era bem escassa no país, destinada a bem poucos.

Nesse prisma, entenderam que o preparo dos novos professores exigia a organização curricular, com preparação dos conteúdos científicos e também a preparação didático-pedagógica, para que fosse garantido, de fato, professores bem formados. Nesse modelo, o padrão de Escola Normal tendeu a se firmar e se expandir em todo o país. Porém, o padrão da Escola Normal teve seu ímpeto reformador enfraquecido após a primeira década, prevalecendo a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos.

Ainda que o padrão da Escola Normal se tenha fixado a partir da reforma paulista, após a primeira década republicana o ímpeto reformador se arrefeceu. E a expansão desse padrão não se traduziu em avanços muito significativos, trazendo ainda a marca da força do padrão até então dominante, centrado na preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos.

Uma nova fase se abriu com o advento dos institutos de educação, concebidos como espaços de cultivo da educação, encarada não apenas como objeto do ensino, mas também da

pesquisa. Nesse âmbito, as duas principais iniciativas foram o Instituto de Educação do Distrito Federal, concebido e implantado por Anísio Teixeira em 1932 e dirigido por Lourenço Filho; e o Instituto de Educação de São Paulo, implantado em 1933 por Fernando de Azevedo. Ambos inspirados no ideário da Escola Nova³.

Os institutos de educação foram pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico. Caminhava-se, pois, decisivamente rumo à consolidação do modelo pedagógico-didático de formação docente que permitiria corrigir as insuficiências e distorções das velhas Escolas Normais caracterizadas por “um curso híbrido, que oferecia, ao lado de um exíguo currículo profissional, um ensino de humanidades e ciências quantitativamente mais significativo” (TANURI, 2000, p. 72).

Entre os anos de 1939 a 1971 do século XIX houve organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais. Os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo foram elevados ao nível universitário, tornando-se a base dos estudos superiores de educação: o paulista foi incorporado à Universidade de São Paulo, fundada em 1934, e o carioca foi incorporado à Universidade do Distrito Federal, criada em 1935.

E foi sobre essa base que se organizaram os cursos de formação de professores para as escolas secundárias, generalizados para todo o país a partir do decreto-lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939, que deu organização definitiva à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, compondo o modelo que ficou conhecido como “esquema 3+1” adotado na organização dos cursos de licenciatura e de Pedagogia (SAVIANI, 2009).

Os primeiros formavam os professores para ministrarem as várias disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias; os segundos formavam os professores para exercerem a docência nas Escolas Normais. Em ambos os casos vigorava o mesmo esquema: três anos para o estudo das disciplinas específicas, vale dizer, os conteúdos cognitivos ou “os cursos de matérias”, na expressão de Anísio Teixeira, e um ano para a formação didática.

³ A Escola Nova foi um movimento de renovação do ensino que foi especialmente forte na Europa, na América e no Brasil, na primeira metade do século XX. O escolanovismo desenvolveu-se no Brasil sob importantes impactos de transformações econômicas, políticas e sociais. Esse movimento influenciou o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932. Os principais representantes desta corrente é Fernando de Azevedo; Anísio Teixeira; Lourenço Filho, entre outros (PILETTI, 2006). O escolanovismo acredita que a educação é o exclusivo elemento verdadeiramente eficaz para a construção de uma sociedade democrática, que leva em consideração as diversidades, respeitando a individualidade do sujeito, aptos a refletir sobre a sociedade e capaz de inserir-se nessa sociedade. Os pressupostos deste movimento se contrapõem ao modelo educação vigente, baseado na Pedagogia Tradicional, onde o ensino era centrado no professor e na transmissão do conhecimento.

Esse modelo (3+1), segundo conclusões de Gatti e Barreto (2009) fora aplicado também no Curso de Pedagogia, regulamentado em 1939, destinado a formar bacharéis especialistas em educação e, complementarmente, formar professores para as escolas normais, os quais poderiam, por extensão e portaria ministerial, lecionar algumas disciplinas no ensino secundário.

Cabe observar que, ao ser generalizado, o modelo de formação de professores em nível superior perdeu sua referência de origem, cujo suporte eram as escolas experimentais às quais competia fornecer uma base de pesquisa que pretendia dar caráter científico aos processos formativos (SAVIANI, 2009).

A mesma orientação prevaleceu, no que se refere ao ensino normal, com a aprovação em âmbito nacional do decreto-lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal (BRASIL, 1946). Na nova estrutura, o curso normal, em simetria com os demais cursos de nível secundário, foi dividido em dois ciclos: o primeiro correspondia ao ciclo ginásial do curso secundário e tinha duração de quatro anos. Seu objetivo era formar regentes do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais regionais.

O segundo ciclo, com a duração de três anos, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário. Seu objetivo era a formação de professores do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais e nos institutos de educação (VICENTINI e LUGLI, 2009).

Os Cursos Normais, de Licenciatura e de Pedagogia, ao serem implantados, garantiram, por meio de um currículo composto por um conjunto de disciplinas a serem realizadas pelos alunos, a formação no aspecto profissional, dispensando a exigência de escolas-laboratórios. Essa situação, especialmente no nível superior, expressou-se numa solução dualista: os cursos de licenciatura resultaram fortemente marcados pelos conteúdos culturais-cognitivos, relegando o aspecto pedagógico-didático a um apêndice de menor importância, representado pelo curso de didática, encarado como uma mera exigência formal para a obtenção do registro profissional de professor.

O curso de Pedagogia, à semelhança do que ocorreu com os cursos normais, foi marcado por uma tensão entre os dois modelos. Embora seu objeto próprio estivesse todo ele embebido do caráter pedagógico-didático, esse tendeu a ser interpretado como um conteúdo a ser transmitido aos alunos antes que como algo a ser assimilado teórica e praticamente para assegurar a eficácia qualitativa da ação docente. Consequentemente, o aspecto pedagógico-didático, em lugar de se constituir em um novo modelo a impregnar todo o processo da formação docente, foi incorporado sob a égide do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos.

No período que corresponde a 1971 a 1996 do século XX houve a substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério. O golpe militar de 1964 exigiu adequações no campo educacional efetivadas mediante mudanças na legislação do ensino. Em decorrência, a lei n. 5.692/71 (BRASIL, 1971) modificou os ensinos primário e médio, alterando sua denominação respectivamente para primeiro grau e segundo grau. Nessa nova estrutura, desapareceram as Escolas Normais.

No lugar delas foi instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (HEM). Pelo parecer n. 349/72 (BRASIL-MEC-CFE, 1972), aprovado em 6 de abril de 1972, a habilitação específica do magistério foi organizada em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau.

O currículo mínimo compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional para todo o ensino de 1º e 2º graus, destinado à garantia da formação geral; e uma parte diversificada, visando à formação especial.

O antigo curso normal cedeu lugar a uma habilitação de 2º Grau. A formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante.

A esse respeito Vicentini e Lugli (2009) ressaltam que esse modelo trouxe sérias consequências para o preparo dos professores, uma vez que todos os formados nesses cursos tinham o direito de trabalhar em todas as séries do primeiro grau e, no entanto, somente os que se aprofundavam no ensino de 1º e 2º séries estudavam as técnicas de alfabetização. Nesse sentido, pode-se dizer que era uma formação aligeirada e fragmentada que poderia comprometer o trabalho realizado pelo professor em sala de aula.

Entre outras críticas que se fizeram a esses cursos estava a falta de conexão entre os conteúdos das disciplinas, que não permitiam aos alunos utilizarem esses conteúdos em suas práticas docentes, uma vez que não compreendiam como mobilizarem esses conhecimentos nas situações reais de ensino (TANURI, 2000; VICENTINI e LUGLI, 2009). Era uma formação desvinculada das situações reais de ensino. Havia também a dicotomia entre teoria e prática, entre conteúdo e método, entre núcleo comum e parte profissionalizante.

A forma de realização dos estágios, parte fundamental na formação, também foi objeto de inúmeras críticas, relativas à precariedade de seu controle e acompanhamento, que resultava na utilização maciça das estratégias de “observação” em sala de aula de um modo bastante empobrecido, porque não implicavam mobilização dos conhecimentos aprendidos

nas disciplinas (VIVENTINI e LUGLI, 2009). Nesse modelo ficou bastante evidente dissociação entre teoria e prática, não concebendo a formação docente como uma só, teórica e prática ao mesmo tempo.

Para as quatro últimas séries do ensino de 1º grau e para o ensino de 2º grau, a lei n. 5.692/71 previu a formação de professores em nível superior, em cursos de licenciatura curta (3 anos de duração) ou plena (4 anos de duração). Ao curso de Pedagogia, além da formação de professores para habilitação específica de Magistério (HEM), conferiu-se a atribuição de formar os especialistas em Educação, aí compreendidos os diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino.

A partir do ano de 1996 com a promulgação da LDB temos no campo de formação de professores o advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia.

A ideia de um curso em nível superior na área de educação não é nova. Na reforma Leôncio de Carvalho, em 1879, e nas reformas do ensino paulista de 1892 e de 1920, previa-se este nível de ensino; no entanto sua finalidade não era a formação de professores. Sua primeira expressão, ainda que fora da Universidade, foram os Institutos de Educação, destinados ao preparo de diretores para atuarem nos Grupos Escolares, bem como inspetores de ensino, professores para o curso normal e proporcionar formação específica para o ensino especial e de artes.

Nesse contexto, temos o Curso de Pedagogia, como bacharelado que formava “técnicos em educação”, diploma que passava a ser exigido para ocupar cargos especializados no Ministério da Educação (VICENTINI e LUGLI, 2009). É importante ressaltar que este diploma não habilitava legalmente para o ensino em nenhum nível de ensino. Nesse momento, pode-se dizer que se acentua a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, ou seja, os “especialistas em educação” (técnicos) planejam, teorizam o ensino para que os professores (práticos) possam executar, os professores aqui são visto como aqueles que aplicam as técnicas, os pacotes de ensino elaboradores pelos especialistas. Nas palavras de Saviani (2011) os professores neste modelo se tornam meros aplicadores de métodos e técnicas educacionais.

Com o movimento da Reforma Universitária de 1968 as ações governamentais convergiram para reformulação no curso de Pedagogia, eliminando a distinção entre Bacharelado e Licenciatura, com a criação das habilitações que permitiam a variação do perfil profissional dos “especialistas em educação”: supervisão escolar, orientador educacional, administrador escolar, inspetor escolar, bem como, a habilitação para lecionar no curso

normal. A denominação “técnico em educação” deixou de existir a partir de então (VICENTINI e LUGLI, 2009).

A partir do final da década de 1970 e durante toda a década de 1980, as condições do curso de Pedagogia, tais como currículo, habilitações, destinação profissional, foram discutidas em vários fóruns, compostos por estudantes, docentes e órgãos governamentais. Essas discussões estruturaram os debates para a redação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional promulgada em 1996.

A esse respeito Saviani (2009) ressalta que o quadro de mobilização dos educadores alimentou a expectativa de que, findo o regime militar, o problema da formação docente no Brasil seria mais bem equacionado. Mas a nova LDB promulgada, após diversas vicissitudes, em 20 de dezembro de 1996, não correspondeu a essa expectativa. Introduzindo como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura os institutos superiores de educação e as Escolas Normais Superiores, a LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração. Essas características não ficaram imunes às novas diretrizes curriculares do curso de pedagogia homologadas em abril de 2006.

Como conclusão desse rápido esboço histórico constata-se que, ao longo dos últimos dois séculos, as sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente revelam um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas. A questão pedagógica, de início ausente, vai penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reformas da década de 1930. Mas não encontrou, até hoje, um encaminhamento satisfatório (SAVIANI, 2009). Em geral, o que se revela permanente no percurso histórico da formação docente é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram o estabelecimento de um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país.

2.2 Aspectos legais sobre a formação de professores

A formação de docentes para a atuação em escolas, desde que a educação deixou de ser monopólio das famílias e foi se tornando uma função de Estado, passou a ser um assunto de políticas sociais, adquirindo grande visibilidade quando a oferta do ensino nos anos iniciais foi se universalizando, ou seja, quando o acesso à educação foi expandida para toda a população, e não apenas para a elite.

A crise do capitalismo internacional vem proporcionando transformações aceleradas nos aspectos econômicos, político e social. Nesse contexto, a necessidade de organização da instrução popular ganha força, pois novas orientações se fizeram urgentes no que diz respeito à formação de mão-de-obra para o mercado, pois o baixo nível de escolaridade, sobretudo nos países denominados de terceiro mundo, acabou se tornando um empecilho para o desenvolvimento econômico dos países do chamado terceiro mundo, impondo-se a necessidade de ampliar a escolaridade e universalizar o acesso à educação, para que fosse garantida uma mão-de-obra mais “qualificada” dentro dos padrões determinados pelo mercado.

Segundo Maués (2003, p. 93), os organismos internacionais passam, assim, a determinarem as metas que os países devem atingir na educação. Organismos como Organização dos Estados Americanos (OEA), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD), Banco Mundial (BM), Comunidade Européia (CE), Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Programa de Reformas Educacionais da América Latina e Caribe (PREAL) assumiram, de forma velada, o papel dos ministérios de educação.

Nessa perspectiva, a educação foi vista como propulsora do desenvolvimento econômico e as políticas educacionais foram pensadas pelos organismos multilaterais com fins voltados para o crescimento econômico. Dessa forma, as reformas internacionais da atualidade têm configurações muito próximas, uma vez que estão baseadas no princípio de tornar a educação um dos motores do crescimento econômico, precisando aproximá-la do modelo empresarial a fim de que ela corresponda à lógica do mercado. Essas reformas apresentam um objetivo político bem definido, que envolve a estrutura administrativa e pedagógica da escola, a formação de professores, os conteúdos a serem ensinados, os aportes teóricos a serem adotados, enfim, tudo o que possa estar relacionado com a gestão da escola e do ensino. Nesse sentido, Maués, ressalta que:

As reformas internacionais, dentro dessa lógica, podem servir para, na realidade, submeter à formação à racionalidade que facilita uma dominação, com a quebra de toda a resistência, por meio da formação de indivíduos que respondam como autônomos às exigências do mercado, mas que não tenham desenvolvido as capacidades críticas que contribuam para buscar a utilização dos conhecimentos como uma forma de emancipação (MAUÉS, 2003, p. 108).

Dessa forma, poderíamos afirmar que, em relação às políticas de formação de professores, o marco do pensamento tecnicista das décadas de 1960 e 1970 retorna com força

por meio da centralidade nas discussões sobre os conteúdos, habilidades e competências de formação docente, fazendo com que dimensões políticas importantes, fruto da reação dos educadores a este pensamento, e que estiveram presentes no debate dos anos 1980, fossem perdidas (FREITAS, 2002). Tais concepções acabaram por favorecer, nos últimos anos, o crescimento do número dos cursos para a formação de professores dentro da lógica mercantilista, a partir da expansão do setor privado no ensino superior com a Educação à distância e dos programas especiais (emergenciais e provisórios) nas instituições públicas.

Nesse sentido, seguindo orientações dos organismos internacionais, contrariando as reivindicações dos movimentos pela educação, a nova LDB, promulgada dezembro de 1996, introduziu como alternativa de locus para a formação dos professores da educação básica os institutos superiores de educação (ISEs) e as Escolas Normais Superiores e sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo. Os institutos superiores de educação emergiram, portanto, como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração (SAVIANI, 2009).

Com isso, assistimos à abertura de diversas instituições pela iniciativa privada, ocupando um mercado lucrativo. Apesar de todos os esforços das comissões de especialistas no sentido de garantir a qualidade dos cursos a serem autorizados, sobretudo nos últimos quatro anos do Governo Fernando Henrique (1999-2002), observou-se a expansão desordenada, e, portanto, com qualidade comprometida, de cursos e instituições de ensino superior para formação de professores. Para Freitas (2002, p. 148):

Todo esse processo tem se configurado como um precário processo de certificação e/ou diplomação e não qualificação e formação docente para o aprimoramento das condições do exercício profissional. A formação em serviço da imensa maioria dos professores passa a ser vista como lucrativo negócio nas mãos do setor privado e não como política pública de responsabilidade do Estado e dos poderes públicos. O “aligeiramento” da formação inicial de professores em exercício começa a ser operacionalizado, na medida em que tal formação passa a ser autorizada fora dos cursos de licenciatura plena como até então ocorria e como estabelece o art. 62 da LDB.

O grande número de professores sem formação em nível superior levou as Secretarias de Educação estaduais e municipais a estabelecerem convênios com Universidades ou Faculdades (muitas vezes particulares) para formarem os professores que ainda não possuíam curso superior, em detrimento do reforço das Instituições Públicas de Educação Superior para a expansão qualificada do ensino superior. Esses programas, via de regra, priorizam as

tutorias em ações fragmentadas e sem vinculação com os projetos pedagógicos das escolas, bem como as formas interativas em detrimento da forma presencial, do diálogo e da construção coletiva (FREITAS, 2002).

Esses cursos aligeirados de formação docente apresenta prejuízos, quando esta, mesmo ocorrendo em nível superior, não obedece necessariamente aos princípios básicos que caracterizam a instituição universitária desde o seu surgimento (pelo menos como universidade moderna, no início do século XIX) ou seja, um ensino ligado à pesquisa, à autonomia e à socialização dos conhecimentos.

É importante destacar aqui a exigência de nível superior para os professores da educação básica, da LDB (9.394/96), expressa nos artigos 62 e 63:

Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

Art. 63 – Os Institutos Superiores de Educação manterão:

- I - Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental;
- II - Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de Educação Superior que queiram se dedicar à educação básica;
- III - Programas de educação continuada para profissionais de educação dos diversos níveis.

Assim, foi concedida às Universidades a possibilidade de organização de cursos de formação de professores, de acordo com seus projetos institucionais, desde que fossem feitos em licenciaturas plena, com liberdade para incorporar ou não à figura dos Institutos Superiores de Educação (ISEs).

Na análise de Gatti e Barreto (2009), os ISEs representaram, no âmbito das Faculdades isoladas ou integradas, o novo formato de formação docente, substituindo os cursos fragmentados existentes. Além disso, os ISEs ofereceram a possibilidade de integração, com base comum, na formação de professores para os diversos níveis de ensino e especialidades, institucionalizando a Escola Normal Superior no âmbito dos ISEs.

Essa flexibilização da LDB no que diz respeito à formação de professores para a educação básica, apenas reforça as políticas de cunho neoliberal que vem sendo implantadas na educação brasileira. E de certa forma, o Estado acaba por abrir mão de assumir a formação inicial e continuada de seus educadores, deixando essa formação a mercê das instituições privadas que na maioria dos casos oferecem cursos com péssima qualidade no que diz

respeito ao ensino. Além do mais, estes institutos não tem o compromisso e nem o dever de desenvolverem atividades de ensino, pesquisa e extensão tão importante para a construção do conhecimento no ensino superior.

Nesse sentido, Azanha, (2004, p. 53) ressalta que não lhe passa despercebido o problema do aligeiramento da preparação de professores “em currículos mínimos de escola de nível superior de qualidade mínima”. Esse autor denuncia a aprovação sem critérios transparentes de cursos superiores particulares de péssima qualidade pelo Conselho Federal de Educação, que resulta em imenso crescimento do número de instituições privadas que formam professores de qualidade duvidosa. Problema que fica ainda maior quando se sabe que “em termos quantitativos, as universidades públicas e as poucas universidades particulares de nível contribuem escassamente para a formação de professores de 1º e 2º graus” (AZANHA, 2004, p. 53). Mas como grande empregador desse professorado é o poder público, é este que acaba sendo responsabilizados por esses professorados mínimos, implicando seriamente no trabalho a ser desenvolvido nas escolas públicas.

A universidade se constitui no espaço onde deve ser desenvolvido o ensino, a pesquisa e a extensão de forma indissociável, sendo o locus por excelência para a formação de professores. Na instituição universitária, o professor, em formação inicial ou continuada, pode vivenciar processos de construção do conhecimento científico, formando-se como um profissional crítico dos resultados e produtos das variadas pesquisas.

Desse modo, no entender de Palma Filho (2004) a formação do professor (tanto da educação básica quanto do ensino superior) em nível superior deve ser tão rigorosa quanto à formação de qualquer outro tipo de profissional em nível de bacharelado. Precisa haver uma preocupação tanto das políticas públicas, quanto dos profissionais envolvidos no processo de formação de professores, tendo em vista que, esta formação inicial necessita oferecer conhecimentos sólidos que possam subsidiar a práxis desse futuro professor.

O Referencial para Formação de Professores publicado em 1999, três anos após a promulgação da LDB, apresenta diretrizes para a formação inicial e continuada de professores e algumas reflexões acerca da importância de proporcionar aos professores do ensino fundamental tanto a formação inicial quanto continuada.

Esse documento apresenta uma proposta para formação de professores orientada pelos seguintes pressupostos: o professor exerce uma atividade profissional de natureza pública, que tem dimensão coletiva e pessoal, implicando simultaneamente autonomia e responsabilidade; o desenvolvimento profissional permanente e necessidade intrínseca a sua atuação e, por isso, um direito de todos os professores; a atuação do professor tem como dimensão principal a

docência, mas não se restringe a ela: inclui também a participação no projeto educativo e curricular da escola, a produção de conhecimento pedagógico e a participação na comunidade educacional. Portanto, todas essas atividades fazem parte da sua formação, tendo em vista que o trabalho do professor visa o desenvolvimento integral dos estudantes nas suas múltiplas capacidades e não apenas à transmissão de conhecimentos.

Entretanto, levando em consideração as condições concretas nas quais os professores se deparam para o exercício da docência, dificilmente terão condições de participação ativa na elaboração do projeto educativo e curricular da escola. São tantas atribuições conferidas a este profissional que certamente não terá condições de participar destas atividades. Além do mais, tendo em vista as condições salariais destes profissionais, eles precisam se sujeitarem a conciliação de uma jornada de quarenta horas de trabalho em sala de aula, para terem condições mínimas de sobrevivência.

Outra questão que compromete a participação dos professores no processo de elaboração de propostas educacionais, é a visão limitada que se tem da função docente. Vários estudos já demonstraram que os professores são vistos como “meros executores” de pacotes e reformas educacionais, havendo uma separação entre os que planejam o ensino e os que irão colocar em prática.

Nesse sentido, entendemos que Ghedin (2004, p. 402) colabora com esta discussão ao ressaltar os professores têm ficado de fora das propostas de reforma. “Isso, por um lado, porque no imaginário político eles não são mais que meros operadores sociais que não possuem a compreensão da totalidade e da complexidade das relações sociais”. Esse imaginário social tem determinado o modo e a forma como os professores são excluídos das instancias de decisão. Por outro, é intenção política que os professores não tenham autonomia, pois, do ponto de vista político, a crítica que pode ser feita pelos quase um milhão e meio de professores no país pode causar impacto “indesejado” na estrutura da sociedade.

Outro ponto contraditório desta é com relação à noção de que, a formação precisa intencionalmente possibilitar o desenvolvimento do professor como pessoa, como profissional e como cidadão. Isso deverá refletir-se nos objetivos da formação, na eleição de seus conteúdos, na opção metodológica, na criação de diferentes tempos e espaços de vivência para os professores e na organização institucional.

De acordo com o Referencial Curricular de Formação de Professores (1999) a formação inicial e continuada precisam garantir condições para que os professores possam desenvolver

continuamente as seguintes competências⁴: pautar-se nos princípios da ética democrática: dignidade humana, justiça, respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade; gerir a classe, organização do trabalho, estabelecendo uma relação de autoridade e confiança com os alunos; analisar situações e relações interpessoais nas quais estejam envolvidos com o distanciamento profissional necessário a sua compreensão; intervir nas situações educativas com sensibilidade, acolhimento e afirmação responsável de sua autoridade; promover uma prática educativa que leve em conta às características dos alunos.

Neste caso, há que se considerar a dimensão política desta formação, ou seja, é necessário posicionamento de professores sobre a leitura da realidade de sua própria formação, da situação da escola pública e dos encaminhamentos que devem surgir a partir da reflexão deste seu novo olhar.

Entretanto, analisando este documento percebe-se um caráter contraditório, pois, ao mesmo tempo em que o documento ressalta e defende a importância de uma formação ampla do professor, ele apresenta as competências⁵ que devem orientar a formação do professor, em uma perspectiva da racionalidade técnica, ou seja, no sentido de dotar o professor de procedimentos técnicos e modelos educacionais para executar em sala de aula.

Isso na visão de Freitas (2011), poderia ser denominado de neotecnicismo no ensino e principalmente na formação de professores. Este autor argumenta que o conceito de competências que vem sendo disseminados nos documentos que regem a formação docente tem características muito fortes do modelo da racionalidade técnica, o qual objetiva formar pessoas dotadas de técnicas e habilidades para que possam executar pacotes educacionais elaborados por especialistas. Neste sentido, estes documentos não estariam sendo elaborados com base no modelo da racionalidade técnica, mas agora com uma nova roupagem?

A formação por competências tem sido elemento fundamental em um número significativo de reformas curriculares, nos mais variados níveis e modalidades de ensino em diversos países, e encontrou no Brasil um terreno perfeito para seu desenvolvimento. Podemos destacar, inclusive entre as semelhanças da proposta brasileira com as experiências de outros países, a ênfase do currículo de competências na formação profissional e ainda no movimento pela profissionalização docente de um modo marcante. Tal aspecto é destacado por teóricos do campo da formação de professores e do currículo no Brasil. Campos (1999), relaciona uma série de aspectos presentes nas reformas do currículo da formação de

⁴ Estas competências estão prescritas nos Referencias para a formação de professores da Secretária de Educação Fundamental elaborado em 1999.

⁵ Para mais aprofundamento desta questão ver Dias (2002)

professores em diferentes países e apresentam o processo de profissionalização da formação docente como ideia-chave da reforma, destacando-se nela aspectos como a produtividade e as competências.

O currículo por competências traz para a formação a ideia de perfil profissional definido. A construção de perfil profissional está ligada a um modelo pedagógico projetado, cujas competências visam a um desempenho futuro, adotando como estratégia a definição dos principais conhecimentos, habilidades e atitudes a serem demonstrados pelos futuros professores (MARANDUBA, 1981). Contudo, não podemos desconsiderar no debate sobre a profissionalização docente a discussão acerca do que é a profissão do professor em um contexto em que o currículo baseado em competências na formação implica estabelecimento de um perfil profissional.

Em nossa concepção, Ghedin (2004, p. 400) corrobora com esta discussão ressaltando que é nesse espaço dos documentos que um discurso aparentemente avançado reedita formas “tradicionais de tecnicismo pedagógico orientado por psicologias de caráter behavioristas”, fundamentadas numa teoria das competências. Essa teoria serve muito bem à subversão da lógica das relações que sustentam um processo neoliberal de ação e de atuação de determinado discurso sobre as práticas dos professores. Especialmente porque “retira da ação pedagógica seu compromisso político, sua responsabilidade ética e seu rigor epistemológico”.

Embora a discussão deste conceito não seja foco do presente trabalho, é importante assinalar que, ao apresentar a categoria “competências” como o eixo de uma prática docente dentro de uma perspectiva profissional, as diretrizes contrapõem-se a modelos de formação docente que tomam a categoria pesquisa como o centro desta mesma formação e da profissionalização do “ser professor” (CANEN e XAVIER, 2005).

Outro documento que norteia os cursos de formação de professores para a Educação Básica são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica foram instituídas em 2002⁶, com preocupação maior no desenvolvimento de

⁶ Com relação aos documentos legais que regem os currículos de formação de professores para a educação básico, temos ainda aprovada em 1 de julho de 2015 a Resolução N 2, que define novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e curso de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Os cursos de formação de professores em funcionamento terão até 2017 para adequarem-se a estas Diretrizes. Este documento apresenta uma preocupação expressiva em torno de uma formação docente que leve em consideração a diversidade existente em nossa sociedade (diversidade cultural, diversidade étnica-racial, diversidade de gênero e sexual, diversidade religiosa, entre outras). Esta resolução estabelece que “a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de um nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação” (BRASIL, 2015). Esta resolução estabelece ainda que, o projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido

competências pessoais, sociais e profissionais dos professores. Suas orientações foram direcionadas para os professores que atuarão na educação básica, em diferentes níveis. Indicaram que a formação para o exercício profissional específico deve considerar, de um lado, a formação de competências necessárias à atuação profissional, como foco à formação oferecida e à prática esperada do futuro professor e, de outro, a pesquisa, com foco no ensino e na aprendizagem, para compreensão do processo de construção do conhecimento. Entretanto o que temos presenciado na prática é a oferta de cursos de formação de professores em Institutos que não trabalham com pesquisa, área considerada essencial na formação do futuro professor.

Este documento postulou ainda que as aprendizagens deverão ser orientadas pelo princípio da ação-reflexão-ação, tendo a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas. No artigo 6º, reafirmou a importância da cultura geral e profissional, conhecimento pedagógico e conhecimento advindo da experiência (BRASIL, 2002).

As Diretrizes orientaram, ainda, que a “prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor”, em qualquer especialidade (art. 12), e explicitaram: que “a flexibilidade necessária, de modo que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados” (art. 14). Apontaram, também, os seis eixos articuladores para a construção da matriz curricular dos cursos de licenciaturas, a saber: 1) os diferentes âmbitos de conhecimento profissional; 2) o da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional; 3) o da relação entre disciplinaridade e interdisciplinaridade; 4) o da formação comum com a formação específica; 5) o dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa; 6) o das dimensões teóricas e práticas.

Outro ponto que merece nossa atenção nesta análise é com relação ao Art. 6º, em que se estabelece que na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas:

- I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;
- II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola;

por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica, e deve contemplar o contexto educacional da região onde será desenvolvido, ou seja, essa formação deve possibilitar ao futuro professor condições reais de atuação no contexto escolar.

- III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;
- IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;
- V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;
- VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

Entretanto, há uma contradição entre o prescrito e o real, pois várias pesquisas Nacarato e Varani (1998), Ghedin (2004), Pimenta (2012), Gatti e Barreto (2008) Saviani (2009), vêm demonstrando que o modelo presente nos cursos de formação de professores é o da racionalidade técnica, que visa dotar o futuro profissional de técnicas e modelos para que os mesmos possam aplicar em suas salas de aula. Essa formação que leve em consideração as dimensões histórica, política e social do conhecimento ainda é realizado de forma incipiente, ou na maioria dos cursos inexistente. Muitos destes cursos não demonstram preocupação em formar professores para que os mesmos possam compreender a função social de sua atuação na educação, não visa formar professores com base nos valores inspirados em uma sociedade democrática.

O modelo que vem operando nos cursos de formação de professores pretende desenvolver uma postura do professor muito mais passiva do que ativa na construção do planejamento do seu trabalho e, dessa forma, a atividade docente passa a ser valorizada mais pelos aspectos técnicos do que os de criação, marcando a atividade do ensino como trabalho que envolve processos de especialização e de divisão do trabalho. Assim, é acentuada uma dicotomia entre concepção e execução. Não é permitida aos professores a participação ativa no processo de sua formação, da concepção do seu currículo à avaliação do seu trabalho, embora o que se apregoe é que o professor passa a ter maior autonomia na sua atividade (APPLE, 1995).

Nesta breve análise apresentada vemos que os dilemas que caracterizam a política de formação docente, no Brasil de hoje, segundo Saviani (2011) nos colocam desafios que precisamos enfrentar. Eis os principais:

- a) fragmentação e dispersão das iniciativas, justificadas pela chamada “diversificação de modelos de organização da Educação Superior”;
- b) descontinuidade das políticas educacionais;
- c) burocratismo da organização e funcionamento dos cursos no qual o formalismo do cumprimento das normas legais se impõe sobre o domínio dos conhecimentos necessários ao exercício da profissão docente;

d) separação entre as instituições formativas e o funcionamento das escolas no âmbito dos sistemas de ensino;

e) o paradoxo pedagógico expresso na contraposição entre teoria e prática, entre conteúdo e forma, entre conhecimento disciplinar e saber pedagógico-didático;

f) jornada de trabalho precária e baixos salários.

O enfrentamento desses desafios implica a abertura de novas perspectivas, cujas características se contrapõem simetricamente aos referidos desafios. Em síntese precisa-se promover uma concepção orgânica da formação de professores, centrada principalmente nas faculdades de educação; uma política educacional de longo prazo, priorizando a formação em cursos de longa duração, e que a pesquisa seja privilegiada nestes cursos; articulação entre os cursos de formação e o funcionamento das escolas, possibilitando a relação teoria-prática na formação docente; é por fim, levar em consideração que a formação não terá êxito sem medidas correlatas relativas à carreira e às condições de trabalho que valorizem o professor envolvendo dois aspectos: jornada de trabalho de tempo integral em uma única escola com tempo para aulas, preparação de aulas, orientação de estudos dos alunos, participação na gestão da escola e reuniões de colegiados e atendimento à comunidade; e salários dignos que, valorizando socialmente a profissão docente, atrairão candidatos dispostos a investirem tempo e recursos numa formação de longa duração (SAVIANI, 2011). Este autor complementa a discussão afirmando que:

As condições de trabalho docente têm um impacto decisivo na formação, uma vez que elas se ligam diretamente ao valor social da profissão. Assim sendo, se as condições de trabalho são precárias, isto é, se o ensino se realiza em situação difícil e com remuneração pouco compensadora, os jovens não terão estímulo para investir tempo e recursos numa formação mais exigente e de longa duração. Em consequência, os cursos de formação de professores terão de trabalhar com alunos desestimulados e pouco empenhados, o que se refletirá negativamente em seu desempenho.

Com base nas palavras deste autor, pode-se dizer que é necessário além de repensar as políticas de formação de professores no Brasil, é necessário também levar em consideração as condições de trabalhos que esses profissionais estão submetidos, bem como, a valorização do professor dentro desta sociedade cujo lema é “Pátria Educadora”, mas que na prática o que temos presenciado é um verdadeiro descaso com a educação pública, uma política educacional influenciada por uma concepção neoliberalista de sociedade.

Deste modo, Freitas (2004) enfatiza que, essas condições de formação, no entanto, poucos significarão se não vierem acompanhadas de uma política de permanência do

profissional na instituição que atua, jornada única em uma única escola, permitindo-lhe tempo para o estudo, para o trabalho coletivo e para a criação de novos projetos pedagógicos que envolvam os sujeitos da ação educativa na escola e na comunidade em que está inserida. Por último, devem garantir o direito do profissional da educação intervir na definição das políticas de sua formação, inclusive de suas organizações sindicais, as quais deveriam ser conclamadas a participarem da gestão dos processos de elaboração e desenvolvimento dos cursos formativos.

Nesse sentido, entendemos assim como Saviani (2011) que, para se garantir uma formação consistente como para se assegurar condições adequadas de trabalho é necessária a provisão dos recursos financeiros correspondentes. Aí está, portanto, o grande desafio a ser enfrentado. É preciso acabar com a duplicidade pela qual, ao mesmo tempo em que se proclamam aos quatro ventos as virtudes da educação, exaltando sua importância decisiva num tipo de sociedade como esta em que vivemos, classificada como “sociedade do conhecimento”, as políticas predominantes se pautam sempre pela busca da redução de custos, cortando investimentos. Faz-se necessário ajustar as decisões políticas ao discurso imperante.

A esse respeito Imbernón (2012, p. 57) ressalta que o que de fato existiu a partir dos anos 70 foi um discurso oficial ambíguo:

O Sistema Educacional sempre situou a formação do profissional da educação, ou seja, a profissionalização docente, no contexto de um discurso ambivalente, paradoxal ou simplesmente contraditório; de um lado, a retórica histórica da importância dessa formação; de outro, a realidade da miséria social e acadêmica que lhe concedeu.

As palavras deste autor nos remetem ao discurso político bastante difundido no Brasil, pois, sabe-se que no discurso político a educação de modo geral e a formação docente de modo específico sempre são exaltados, entretanto, o que vemos na prática diária é uma realidade totalmente contraditória, ou seja, professores desvalorizados, com condições precárias de trabalho, carga horária extensiva, salas de aulas com superlotação, falta de infraestrutura física e materiais, entre outros, que desmascara esse discurso político.

2.3 Tendências presentes na formação de professores

Sacristán (1999) considera que a formação de educadores tem se constituído em uma das pedras angulares imprescindíveis a qualquer intento de renovação do sistema educativo, o

que ajuda a entender a importância que esta temática vem adquirindo nas últimas décadas, em meio aos esforços globais para melhorar a qualidade do ensino.

A formação docente tanto inicial quanto continuada promovida pelos cursos de Licenciaturas da grande maioria das nossas instituições universitárias tem apresentado um caráter muito simplista e reduzida da natureza do ato educativo. Calcados no modelo da racionalidade técnica, os currículos de formação docente têm instaurado a separação entre a teoria e a prática, entre a pesquisa educacional e o mundo da escola, entre a reflexão e a ação ao abordar situações e problemas pedagógicos ideais abstraídos do contexto e da vivência concreta das instituições escolares. Concebidos como técnicos, os professores, ao final de seus cursos de licenciatura, vêm-se desprovidos de conhecimentos e de ações que lhes ajudam a dar conta da complexidade do ato pedagógico, ao qual não cabem receitas prontas nem soluções padrão, por não serem reproduzíveis e envolverem conflitos de valores.

Contrariamente a tais realidades, inúmeros estudos e pesquisas sobre formação docente (SCHÖN, 1992, 2000; TARDIF E LESSARD, 1991; TARDIF, 2012; ZEICHNER, 1993, 1998; GERALDI, FIORENTINI & PEREIRA, 1998; NÓVOA, 1991, 1992; PIMENTA, 2012; LIBÂNEO, 2004; GIROUX, 1990; ALARCÃO, 2008; PEREIRA, 2002; FULLAN e HAGREAVES, 2000; GHEDIN, 2004; CONTRERAS, 2012; IMBERNÓN, 2012), vêm, há tempos, defendendo a participação daqueles que fazem a educação acontecer em nossas escolas na definição e implementação de políticas educacionais e de melhoria do ensino, porque os concebem não como meros executores, mas como profissionais reflexivos, como professores-pesquisadores.

A natureza complexa do ato educativo requer que a formação dos professores transcendam os moldes de um currículo normativo que primeiro apresenta a ciência, depois a sua aplicação e por último um estágio que supõe aplicação pelos alunos dos conhecimentos técnico-profissionais. Em outras palavras, requer que o futuro professor seja visto como um profissional que produz conhecimento no fazer docente, e não apenas aplica técnicas e métodos no desenvolvimento do ensino.

Desse modo, as instituições de formação quando formam profissionais não deveriam formar executantes, nem técnicos com autonomia limitada, mas profissionais com capacidades de concepção e autonomia para organizar o próprio trabalho.

Nesse contexto, Imbernón (2012, p. 15) defende a necessidade de uma formação que possa preparar os professores para atuarem nesse contexto de mudança:

A formação docente assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza.

Em uma sociedade democrática, multicultural e em transformação se torna fundamental formar o professor na mudança e para a mudança, por meio do desenvolvimento de capacidade reflexiva, na perspectiva de possibilitar autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente precisa partilhar o conhecimento com o contexto.

Diante do exposto, acredita-se que os modelos de formação de professor estão atrelados à maneira como esta é concebida e aos objetivos de que tipo de professor a sociedade deseja. Pode-se buscar uma formação adaptativa à sociedade ou que forneça instrumentos para que se possa compreender a realidade, os movimentos desvelando as contradições para transformá-la qualitativamente. Assim, a formação de professor é concebida de diversas formas a depender da perspectiva dos que os autores produzem sobre a temática.

É nessa perspectiva, que este tópico se propõe a discutir a formação de professor abordando algumas concepções de teóricos que postulam seus fundamentos a partir de pesquisas e experiências acerca da formação de professores, tendo em vista que cada concepção de formação está fundamentada em uma concepção pedagógica.

2.3.1 O professor técnico

O modelo de formação técnica de professor é decorrente da racionalidade técnica, em que “a atividade do profissional é, sobretudo instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas” (GÓMEZ, 1992, p.96). Essa corrente é vinculada à orientação tecnicista em ascendência, nos Estados Unidos, com o fim da Segunda grande guerra.

Nesse sentido, Dickel (1998, p. 49) ressalta que o caráter técnico da educação se aprofunda na mesma proporção em que a separação entre quem planeja a educação e quem a faz, entre teoria e prática, alcança níveis sem precedentes: “Aos professores, ‘obreiros de uma fábrica’, caberia à aplicação de currículos ‘empacotados’, preparados por projetistas acadêmicos como sistemas de abastecimentos”.

Temos deste modo, uma visão bastante difundida de que aos professores cabe o papel de colocar em prática tudo que foi planejado e elaborado por profissionais fora do contexto da

sala de aula. Essas características apresentam marcas históricas em sua configuração. Saviani (2011, p. 4) a esse respeito afirma que:

Isso ocorre por influência da divisão do trabalho em duas categorias: trabalho manual e trabalho intelectual, ou seja, há aqueles que pensam e planejam a ação, e outros que irão executar o que se foi planejamento. Este modelo de produção capitalista adentrou também o campo educacional, onde temos os considerados “especialista, técnicos” em educação que pensam e teorizam a educação para que os professores (os práticos) possam colocar em ação na prática o que não foi pensado e planejado por eles. Fazendo com que os professores se tornem meros aplicadores de métodos e técnicas educacionais.

Esta concepção tem influenciado a maioria dos cursos de licenciaturas, os quais têm preparado o professor para exercer atividades meramente técnicas, geralmente desconsiderando as questões reflexivas, críticas, sociais, culturais e políticas que permeiam o processo educativo.

Contreras (2012, p. 92), ao escrever sobre o modelo de professor com base na racionalidade técnica, afirma que:

Na racionalidade técnica a competência profissional está associada ao domínio de técnicas, tornando o professor dependente de diretrizes elaboradas por especialistas. Assim, a atuação docente necessita da prévia elaboração de recursos técnicos e de saberes básicos que são produzidos em outro contexto institucional. Essa dicotomia pessoal e institucional entre a criação do conhecimento e sua aplicação é hierárquica e representa distinto reconhecimento e status tanto acadêmico como social para as pessoas que produzem os diferentes tipos de conhecimento e para os que aplicam, assentando-se assim uma clara divisão do trabalho.

Nessa perspectiva, pode-se dizer que a racionalidade técnica confere ao professor o status de técnico, a função docente é considerada como uma atividade instrumental, dirigida para a solução de problemas por meio da aplicação rigorosa de teorias e técnicas advindas do conhecimento científico. Nesse cenário, o mais importante é que o professor se aproprie dos métodos, técnicas e instrumentos considerados como eficientes para o processo de ensino. Desconsiderando a inexistência de técnicas e procedimentos que sejam eficientes para todos os contextos, ou seja, é necessário analisar o contexto no qual o ensino será efetivado.

Assim, a fragilidade da racionalidade técnica na profissionalização aparece quando se esgota o repertório teórico e os instrumentos construídos como referenciais, ou mesmo, quando estes instrumentos e técnicas não são adequados ao contexto, o profissional não sabe como lidar com a situação. Para Schön (1992), a racionalidade técnica apresenta limites e

lacunas que se confrontam com as características existentes nos fenômenos práticos, como a complexidade, a incerteza, a instabilidade e os conflitos morais e éticos, dentre outros presentes no contexto educacional.

Esta ideia dominante do conhecimento profissional fundamentado na racionalidade técnica, epistemologicamente positivista, que compõe o currículo normativo da formação de professores, distanciando-se da prática, não permite que o professor reflita sobre sua própria prática.

A concepção da racionalidade técnica, conforme Pereira (2002) subdivide-se em três modelos de formação de professores: o de treinamento de habilidades comportamentais, onde o objetivo é treinar professores para desenvolverem habilidades específicas e observáveis; os da transmissão, no qual conteúdo científico, ou pedagógico, é transmitido aos professores, geralmente ignorando as habilidades da prática de ensino; e o modelo acadêmico tradicional, o qual assume que o conteúdo disciplinar e/ou científico é suficiente para o ensino, e que os aspectos práticos de ensino podem ser aprendidos em serviço.

A base curricular do modelo de formação de professores com base na concepção da racionalidade técnica, fundamentada apenas na lógica disciplinar, linear e fragmentada, estabelece uma separação entre a pesquisa (produção do conhecimento), a formação (formação relativa a esses conhecimentos) e a prática (mobilização dos conhecimentos) tendo-se, assim, uma divisão social do trabalho docente, dicotomizando as instâncias responsáveis pela produção de conhecimentos (grupos de pesquisa, academia) das instâncias de execução e aplicação (grupos de professores).

Neste sentido, entendemos assim como Tardif (2012, p.35), que:

Os educadores, os pesquisadores, o corpo docente e a comunidade científica tornam-se dois grupos cada vez mais distintos, destinados a tarefas especializadas de transmissão e de produção de saberes sem nenhuma relação entre si.

A formação profissional do professor deveria, pois, pautar-se numa contínua interpenetração entre teoria e prática, a teoria vinculada aos problemas reais postos pela experiência prática e a ação prática orientada teoricamente. Entretanto, observamos, que essa vinculação entre a teoria e a prática, nem sempre ocorre nos cursos de formação de professores, causando dessa maneira uma extrema dificuldade, por parte dos alunos, principalmente daqueles que já possuem uma certa experiência de sala de aula, em conciliar os conteúdos apresentados de forma teórica, com as suas práticas cotidianas no decorrer do estágio, fazendo, dessa maneira, com que haja um certo distanciamento entre o que realmente

ocorre no contexto escolar e as propostas teóricas apresentadas pelos cursos de formação de professores.

Este modelo racionalista técnico limita a formação do professor, não contribuindo para que o professor possa trabalhar a natureza complexa do ato educativo, e muitas vezes desconsiderando os condicionantes políticos, sociais e culturais do ato educativo. Tendo em vista que, as situações vivenciadas pelo docente em sala de aula exigirão dele conhecimentos que vão muito além de questão técnicas. Neste contexto, Pimenta (2005) afirma que:

O professor que é formado a partir do enfoque tecnicista, apenas adquiriu competências comportamentais com o objetivo de aplicar esse conhecimento, como se fosse uma receita. Esse profissional domina uma rotina de técnicas, recursos e estratégias, para executar situações de ensino e seu investimento, portanto, restringe-se a uma formação técnico-instrumental.

A prática pedagógica, nesse contexto, consiste na aplicação de um arcabouço de procedimentos técnicos. Os programas de formação que adotam esse paradigma buscam fornecer propostas prontas, receitas, como se fossem “formulas mágicas” ao professor para seu uso em sala de aula. São receitas universais, válidas para todos, como se não houvesse diferentes contextos escolares.

Desconsideram-se, portanto, as contradições que permeiam o espaço educativo e as características sociais e culturais presentes no contexto escolar, por entender o professor como executor de receitas, sendo desnecessário compreender as múltiplas relações existentes entre os elementos que compõem a realidade concreta, local e global, em que sua prática está inserida.

O modelo de formação de professores com base na racionalidade técnica distancia a teoria da prática. Apesar de possuírem tempos distintos no processo de formação, complementam-se. O papel da teoria seria o de instrumentalizar o pensamento do professor para aplicação dos conhecimentos adquiridos durante o processo de formação, mas destituídos de crítica.

Nesse modelo, os professores não participam da construção desses conhecimentos que utilizam em sua prática educativa, pois assumem uma posição subservientes diante dos teóricos e pesquisadores educacionais, que não os consideram profissionalmente capazes de pensar a educação, pois os percebem apenas como executores da ciência produzida nas academias.

Para tanto, há que se compreender a formação a partir da confluência entre a pessoa do professor, seus saberes e seu trabalho, ou seja, um sujeito com capacidade de pensar, refletir e

agir no contexto da sala de aula. Nesse sentido, o exercício da docência não pode se resumir à aplicação de modelos previamente estabelecidos, ele deve também estar a par da complexidade que se manifesta no contexto da prática concreta desenvolvida pelos professores, posto que, o entendemos como um profissional que toma as decisões que sustentam os encaminhamentos de suas ações.

Além disso, esse modelo de formação contraria o que defendemos neste trabalho: formar professores/as aptos a compreenderem o processo educativo como um modo de produção cultural e, assim, colaborarem para que a escola reconheça a diversidade cultural presente no seu interior e pense em uma pedagogia que considere alunos/as sujeitos produtores de conhecimentos e construtores da história e da cultura.

2.3.2 O professor reflexivo

O conhecimento sobre a prática docente tem sido desvalorizado, provavelmente por causa das distâncias que existem entre teoria e prática, universidade e escola, pensamento e ação, abordados anteriormente. Esta crise de confiança no conhecimento profissional está desencadeando a busca por uma nova epistemologia da prática profissional: “Na educação, esta crise centra-se num conflito entre o saber escolar e a reflexão-na-ação dos professores e alunos” (SCHON 1992, p.80).

Alguns autores defendem a importância do modelo de formação docente pautado na racionalidade prática. Gómez (1992, p.106) ratifica essa ideia ao afirmar que:

É de vital importância compreender os processos de ensino-aprendizagem, para desencadear uma mudança radical dos programas de formação de professores e para promover a qualidade do ensino na escola numa perspectiva inovadora.

Nesta abordagem, o modelo formativo, pautado na racionalidade prática, surge a partir das discussões sobre uma formação docente que reconhece a complexidade da realidade escolar, e que reflete acerca da produção de soluções para problemas da prática que não estão a priori colocados.

É nesse contexto que Schön (1992), pensa a ação docente baseada no princípio da reflexão. Nesse modelo, o professor é concebido como um profissional que dialoga com a própria prática, por meio da reflexão, e, nesse processo, produz os conhecimentos necessários ao exercício da profissão docente.

Essa concepção se distancia do modelo da racionalidade técnica, ao assumir a complexidade e a heterogeneidade do contexto escolar como um importante aspecto formativo, entretanto não supera a dicotomia entre a teoria e a prática presente nos currículos de formação de professores.

Há, portanto, a exaltação da prática na formação de professores para que possam responder às várias situações de incerteza presentes no seu dia-a-dia. Nesse sentido, Contreras (2012, p. 106) afirma que:

A ideia de profissional reflexivo trata de dar conta da forma pela qual os profissionais enfrentam aquelas situações que não se resolvem por meio de repertórios técnicos; aquelas atividades que, como o ensino, se caracterizam por atuar sobre situações que são incertas, instáveis, singulares e nas quais há conflitos de valor. Para isso, Schön parte da forma com que habitualmente se realizam as atividades espontâneas da vida diária, distinguindo entre “conhecimento na ação” e “reflexão na ação”.

O ato de refletir sobre a prática educativa possibilita ao docente problematizar suas ações, levando ao aperfeiçoamento do processo educativo, tendo em vista que, a avaliação da prática conduz ao professor a descobrir falhas e possibilidades de melhoria do processo educativo. A esse respeito, Freire (1996, p. 39) enfatiza que é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico necessário à reflexão crítica tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.

Nesse sentido, pode-se dizer que, o professor prático reflexivo nunca se satisfaz com sua prática, jamais a julga completa e isenta de erros, concluída, sem possibilidade de aprimoramento. Este profissional prima pela constante reflexão sobre as ações realizadas no contexto educativo.

Com base em Alarcão (2008), ressaltamos que, a noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores.

É essencial nesta concepção a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações didático-pedagógicas, tantas vezes incertas e imprevistas, atua de forma inteligente, flexível e reflexiva.

A partir dessa importância dada ao saber advindo da experiência, Schön (2000), defende a formação reflexiva do profissional baseada nos seguintes eixos: conhecimento-na-ação, reflexão-na-ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação.

O conhecimento na ação é o conjunto de saberes interiorizados (conceitos, teorias, crenças, valores, procedimentos), que são adquiridos através da experiência e da atividade intelectual, mobilizados de forma inconsciente e mecânica nas ações cotidianas do professor, em situações reais do exercício profissional.

A reflexão na ação é a reflexão desencadeada durante a realização da ação pedagógica, sobre o conhecimento que está implícito na ação. Ela é o melhor instrumento de aprendizagem do professor, pois é no contato com a situação prática que o professor adquire e constrói novas teorias, esquemas e conceitos, tornando-se um profissional flexível e aberto aos desafios impostos pela complexidade da interação com a prática.

A reflexão para a ação é a reflexão desencadeada antes da realização da ação pedagógica, através da tomada de decisões no momento do planejamento da ação que será desenvolvida, ou seja, durante a elaboração do plano de aula e atividades que serão realizadas em sala de aula.

E por último a reflexão sobre a ação desencadeada após a realização da ação pedagógica, sobre essa ação e o conhecimento implícito na mesma. Neste momento, também poderá ser realizada a reflexão sobre a reflexão realizada durante a ação.

A partir desta concepção, o processo de formação de professores se dá por meio de uma conversação reflexiva que, ao contrário do modelo da racionalidade técnica, não se baseia nas dicotomias entre meios e fins, pesquisa e prática, fazer e conhecer, já que a prática assemelha-se à pesquisa, os meios e fins são concebidos de forma interdependente nos problemas, assim como o conhecer e fazer são inseparáveis.

Entretanto, Pimenta (2002) ressalta a necessidade de se ter cautela em utilizar o termo “professor reflexivo”. É preciso ter cuidado para que o uso do termo não se torne um modismo, e que seu uso não se torne banal. Nesse sentido, a autora sinaliza ainda a questão de transformar a questão da prática reflexiva em uma concepção técnica, ou seja, criar um pacote de habilidades e técnicas que o professor precisa adquirir para se tornar um profissional reflexivo. Nessa perspectiva, o professor seria moldado, treinado durante a sua formação para ser um profissional reflexivo.

A prática reflexiva em sala de aula certamente trará alternativas riquíssimas para a formação de professores. Para Freire (1996), na formação permanente do professor, um momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a sua prática.

Quando o profissional se revela flexível e aberto às situações problemáticas da prática, não só se adquirem e se constroem novas teorias e conceitos, como se aprende no processo de aprendizagem a partir do diálogo entre teoria e prática.

Ser reflexivo implica também uma permanente análise sobre a ação, o que requer abertura de espírito, análise rigorosa e consciência social. Assenta-se, pois, na busca de autonomia e melhoria de sua prática num quadro ético de valores democráticos.

Freire (2001) enfatiza ainda que, a reflexão crítica permanente deve constituir-se como orientação prioritária para a formação inicial e continuada dos professores que buscam a transformação através de sua prática educativa.

Ainda sobre professor reflexivo, podemos mencionar o que está prescrito nos Referenciais para formação de professores (BRASIL, 1999, p. 109), estabelecendo que:

A reflexão sobre a prática, isto é, tematizá-la em seus múltiplos aspectos, tornando-a como objeto de reflexão organizada e compartilhada, deve ser sistemático desde o início do curso de formação inicial de professores e ao longo de todo o processo de formação continuada.

Deste modo, o professor prático reflexivo deve estar aberto a sugestões e críticas que o ajudem a repensar-se como profissional a fim de modificar e melhorar sua prática educativa. Para Freire (2000), o professor crítico reflexivo é aquele que sabe que ensinar não é transferir conhecimento. O ato de ensinar implica criar possibilidades para a produção e a construção do conhecimento. Uma produção e uma construção marcadas pelo diálogo, uma abordagem dialógica permeada pelo respeito ao potencial do aluno, pela busca constante, pela aceitação de sua inconclusão e pela conscientização do seu papel de agente transformador. Um diálogo que reconhece o fato de que ninguém nasce feito, mas torna-se o que se é nas práticas sociais em que se insere.

Nesse sentido, a formação de professores deve proporcionar situações que possibilitam a reflexão e a conscientização das limitações sociais, culturais e ideológicas da própria profissão. Tendo em vista a singularidade das diferentes situações da prática advém, pois, da singularidade das situações-problema encontradas na prática educativa, que requerem soluções adequadas e específicas para cada uma. Essa singularidade incompatível com os tratamentos meramente técnicos, exigindo reflexões e soluções adequadas. Conforme Pérez (1995, p. 100), consideramos que:

Há duas razões fundamentais que impendem a racionalidade técnica ou instrumental de representar, por si só, uma solução geral para os problemas educativos: em primeiro lugar, porque qualquer situação de ensino, quer seja no âmbito da estrutura das tarefas acadêmicas ou no âmbito da estrutura de participação social, é incerta, única, variável, complexa e portadora de um conflito de valores na definição das metas e na seleção dos meios; em

segundo lugar, porque não existe uma teoria única e objetiva, que permita uma identificação unívoca de meios, regras e técnicas a utilizar na prática, uma vez identificando o problema e clarificadas as metas.

Considerando, portanto, a natureza das atividades do professor e dos problemas educativos, parece ficar clara a necessidade de que os futuros professores e os professores em exercício não recebam um tratamento meramente técnico na sua formação.

Nesse sentido, ocorrendo à formação em suas múltiplas visões, a competência científica, juntamente com os demais aspectos, continuar se aprimorando durante a prática docente. Parece-nos que uma boa medida seria a criação de condições para que a experiência pedagógica do estudante começasse o mais cedo possível, em seu curso de licenciatura, pois aí teria um conteúdo prático para a sua reflexão sobre a prática, associada a teoria em estudo no âmbito universitário, tendo condições de discutir e questionar, auxiliando por seus professores e colegas.

A formação de professor hoje precisa estar em sintonia com o mundo em que vivemos. Mundo esse marcado por uma grande diversidade cultural, e mesmo que de forma lenta, padrões culturais considerados dominantes vêm sendo questionado socialmente, abrindo espaço para novas concepções sobre padrões culturais considerados válidos. Assim, Ribeiro (2004, p. 119) ressalta que “Professores do futuro (e esse futuro é também o momento em que se termine de ler este texto) precisam, mais do que nunca, de doses maciças de flexibilidade e maleabilidade”.

Este autor esclarece que devemos ter clareza que a maleabilidade e a flexibilidade a que se refere não querem dizer que devemos seguir ao sabor do que é definido por outros, submetendo-nos. Maleabilidade e flexibilidade não querem dizer subserviência ou conformismo, mas sim capacidade de pavimentar caminhos e construir as pontes necessárias para superar obstáculos e capacidade de perceber e registrar as conquistas alcançadas.

Com base no exposto, entendemos que essa concepção de formação de professor apresenta pontos positivos na formação sensível a necessidade do trabalho com a diversidade cultural no contexto escolar, tendo em vista que, esse modelo de formação tem como pressuposto a necessidade de reflexão sobre a prática, sobre o trabalho do professor, sobre as complexas e imprevisíveis situações que ocorrem no contexto da sala de aula.

2.3.3 O professor crítico

Os pressupostos anteriormente discutidos apontam caminhos que, por um lado, fortalece a dimensão prática, valorizando os elementos próprios da ação docente que estavam

secundarizados no modelo da racionalidade técnica, por outro, esse caminho esvazia o papel dos conhecimentos científicos na formação inicial docente, deixando de reconhecer a importância dos conhecimentos científicos e acadêmicos de referência na formação de um profissional que, com iniciativa e autonomia, deve refletir sobre a sua prática e produzir saberes no exercício da ação docente. É necessário pensar numa formação em que possa haver a inter-relação entre teoria e prática. Nas palavras de Ghedin (2002, p. 129) “é preciso transpor o modelo prático-reflexivo para uma prática dialética que compreenda as razões de sua ação social”.

De acordo com a literatura estudada, identificamos duas formas de relação entre teoria e prática: uma em que privilegia a dicotomia e outra em que favorece a unidade entre ambas (VÁZQUEZ, 1986; SAVIANI, 1994; CANDAU e LELLIS, 2001), entre outros.

No primeiro caso, a ênfase está centrada na separação entre teoria e prática. Porém, não se trata apenas de diferenciar uma da outra, mas sim de atribuir total autonomia de uma em relação à outra. A visão mais radical dessa forma de relação entre teoria e prática é pautada na dissociação entre essas duas dimensões, na qual ambas se constituem como componentes isolados. Dessa forma, cabe aos teóricos pensar, elaborar, planejar, refletir, e aos práticos, agir, executar e fazer, tendo, cada um desses polos, sua lógica própria.

No segundo caso, a visão de unidade está centrada na articulação entre teoria e prática. Porém, nesse caso, unidade não significa identidade entre essas duas dimensões. Existe uma diferenciação entre teoria e prática no centro de uma unidade indissolúvel. Essa unidade é garantida pela simultaneidade e reciprocidade, de autonomia e de dependência de uma em relação à outra. A teoria não comanda a prática e a prática não significa a aplicação da teoria.

Nessa visão essas duas dimensões (teoria e prática) são componentes indissolúveis da práxis, ou seja, tem um lado teórico e um lado prático e podemos separá-las apenas “artificialmente” (VÁZQUEZ, 1986, p.241). Apesar do predomínio do discurso a favor da unidade entre teoria e prática (VÁZQUEZ, 1986; SAVIANI, 1994) na formação profissional, o que temos visto nas produções científicas do campo educacional é a falta de uma articulação entre elas (PIMENTA, 2006).

Nessa perspectiva, acreditamos que os currículos de formação inicial de professores devem priorizar momentos em que possa ser realizada a articulação entre teoria e prática, ou seja, a teoria e prática devem andar juntas, devem ser indissociáveis, tendo em vista que não basta estudar toda a teoria e depois querer aplicá-la na prática.

Fávero (2001) propõe a construção de um conhecimento dialético, em que a teoria e prática sejam consideradas como um núcleo articulador no processo de formação a partir do

trabalho desenvolvido com esses dois eixos de forma integrada, indissociável e complementar.

Nesse sentido, teoria e prática educativa são consideradas o núcleo articulador da formação do professor, na medida em que os dois pólos devem ser trabalhados simultaneamente, constituindo uma unidade indissolúvel. Em outras palavras, não se trata de proporcionar ao futuro professor a apropriação de toda a teoria educacional e do ensino para que depois o mesmo possa ir para a prática tentar aplicar essa teoria.

É neste contexto que Para Barreiro e Gebran (2006, p. 22) ressaltam que:

A aquisição e a construção de uma postura reflexiva pressupõe um exercício constante entre a utilização dos conhecimentos de natureza teórica e prática na ação e a elaboração de novos saberes, a partir da ação docente. A articulação da relação teoria e prática é um processo definidor da qualidade da formação inicial e continuada do professor, como sujeito autônomo na construção de sua profissionalização docente, porque lhe permite uma permanente investigação e a busca de respostas aos fenômenos e às contradições vivenciadas.

Entretanto, o que presenciamos atualmente nos cursos de formação de professores é um distanciamento entre o que se teoriza e o que se pratica. Tendo em vista que, o Projeto Pedagógico Curricular dos cursos de formação em Pedagogia organiza as disciplinas da forma que inicialmente se introduz as teorias que fundamentam a educação e metodologia de ensino no início do curso e coloca-se a prática pedagógica apenas para o final do processo formativo. Essa situação coloca o estágio como o espaço/tempo de vivência prática que acaba descolada das demais discussões visto que após a experiência não há retorno do acadêmico para problematizar o vivido, para produzir conhecimentos a partir da prática experienciada.

Nesse sentido, Pimenta (2002) ressalta que a educação é uma prática social. Entretanto, a prática não fala por si mesma. Exige uma relação teórica com ela. A pedagogia enquanto ciência (teoria), ao investigar a educação enquanto prática social coloca os “ingredientes teóricos” necessários ao conhecimento e a intervenção na educação (prática social).

Diante do exposto, não se pode considerar a atividade docente, ou seja, a prática do professor, como uma atividade exclusivamente técnica, entretanto, não se pode desenvolver uma prática desvinculada das questões teóricas. Nesse sentido, Alencar e Bueno (2012) enfatizam que é mais viável conceber a atividade docente como uma atividade reflexiva e criativa, na qual algumas aplicações de caráter técnico podem ser necessárias (ALENCAR e BUENO, 2012).

O norte desta discussão é possibilitar que o professor seja visto por si mesmo como agente de transformação social. Daí a importância de uma tomada de consciência (críticidade) frente às transformações percebidas na sociedade, para que assim, em diferentes contextos se tenha consciência do potencial para conceder possíveis respostas diante das questões que surgirem ao longo da prática educativa.

Nesse sentido, entendemos assim como Pereira (2008) que no modelo crítico, o professor é concebido como um profissional que propõe um problema, assim como na visão técnica e prática. Contudo, tais modelos não compartilham a mesma visão sobre essa concepção a respeito da natureza do trabalho docente.

Os modelos técnicos têm uma concepção instrumental sobre o levantamento de problemas, os práticos têm uma perspectiva mais interpretativa, e os modelos críticos têm uma visão política explícita sobre o assunto.

A formação do professor na concepção crítica, ao enfatizar a visão política na prática educativa, caracteriza o professor como alguém que questiona problemas e dirige um diálogo crítico em sala de aula na busca de mudanças e transformações em si e nas estruturas sociais que condicionam a educação.

Nesse modelo, o professor deve buscar compreender as razões de sua ação social orientada por uma dada teoria. Tal situação não se dá de forma mecânica, mas sim, como um processo de luta que se inicia com a reflexão e se traduz em ação concreta, imprimindo nova reflexão e um novo fazer diferenciado. Isso significa que teoria e prática devem ser percebidas de forma dialética, ou seja, teoria e prática não são antagônicas entre si, mas se complementam como partes de um mesmo processo evolutivo de contradições.

Neste contexto, Zeichner (2003) acrescenta que, a formação do professor no modelo da racionalidade crítica, ao contrário da racionalidade prática, que estimula a reflexão dos professores individuais, que devem pensar por si só sobre sua atividade, valoriza a reflexão como uma prática social, na qual o profissional docente, ao socializar suas experiências, contribui para si e para o outro na aprendizagem do que é ser professor, e o impulsiona a enfrentar os desafios e limites de ser e estar na profissão e afirma que:

A maior parte do discurso sobre o ensino reflexivo dá pouca ênfase à reflexão como uma prática social, na qual grupos de educadores apóiem e sustentem o crescimento de cada um de seus membros. A definição de desenvolvimento do professor como uma atividade a ser exercida unicamente pelos professores individuais limita muito seu potencial de crescimento (ZEICHNER, 2003, p.45).

No modelo crítico de formação de professor, a visão política da ação educativa é fator diferencial entre os dois outros modelos de formação anteriores. Esse caráter político se constitui no fato de que o processo reflexivo deve transpor o espaço da sala de aula para questionar estruturas sociais que interferem direta e indiretamente no ensino e na aprendizagem.

Desta forma, entendemos que Ghedin (2002, p. 137) colabora nesta discussão ao enfatizar que:

Muitos professores tendem a limitar seu mundo de ação e de reflexão à sala de aula. É necessário transcender os limites que se apresentam inscritos em seu trabalho, superando uma visão meramente técnica na qual os problemas se reduzem a como cumprir as metas da instituição já fixadas. Esta tarefa requer a habilidade de problematizar as visões sobre a prática docente e suas circunstancia, tanto sobre o papel dos professores como sobre a função que cumpre a educação escolar. Isto supõe: que cada professor analise o sentido político, cultural e econômico que cumpre a escola; como esse sentido condiciona a forma em que ocorrem as coisas no ensino; o modo em que se assimila a própria função; como se tem interiorizado os padrões ideológicos sobre os quais se sustenta a estrutura educativa.

As ideias apresentadas pelo autor indica que o trabalho docente é uma tarefa eminentemente intelectual e implica um saber fazer. Os professores desenvolvem conhecimento sobre o ensino, questionando sua natureza socialmente construída e o modo em que se relaciona com a ordem social, analisando as possibilidades transformadoras implicadas no contexto social das aulas e do ensino.

Em nossa compreensão, Contreras (2012), avança nesta questão ressaltando que não se trata de apenas aceitar a prática reflexiva, mas analisar qual o tipo de ligação com a ação se pretende estabelecer, sob quais relações sociais realizá-la, e a que interesses servir:

A crítica que se dirigiu precisamente à reflexão concebida, termos da racionalidade prática, apoia-se no fato de que essa perspectiva não reconhece os contextos e supostos que atuam implicitamente, em muitas ocasiões de modo inconsciente, em qualquer processo reflexivo. A reflexão crítica, pelo contrário, pretende analisar as condições sociais e históricas nas quais se formaram nossos modos de entender e valorizar a prática educativa, problematizando assim o caráter político da prática reflexiva (CONTRERAS, 2012, p.164).

Refletir criticamente significa colocar-se no contexto de uma ação, na história da situação, participar em uma atividade social e tomar postura ante os problemas. Significa, também, explorar a natureza social e histórica, tanto de nossa relação como atores na prática

institucionalizada da educação, como a relação entre nosso pensamento e nossa ação educativa.

Desta forma, faz-se necessário que o professor reflita sobre a prática, mas não de forma espontânea. Deve refletir a luz dos conhecimentos teóricos que o sujeito possui. A teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vistas para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais e culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais.

A transformação da prática dos professores deve se dar, pois, numa perspectiva crítica. Assim, deve ser adotada uma postura cautelosa na abordagem da prática reflexiva, evitando que a ênfase nos professores não venha operar, estranhamente, a separação de sua prática do contexto organizacional no qual ocorre (PIMENTA, 2002). A autora aponta para a necessidade de uma articulação, no âmbito das investigações sobre a prática docente reflexiva, entre práticas cotidianas e contextos mais amplos, considerando o ensino como prática social concreta.

Pimenta (2002, p. 35), ressalta que “além de refletir sobre sua prática, necessita analisar as condições de produção desse trabalho levando em conta as condições sociais, políticas e econômicas que interferem em sua prática pedagógica”. Com base no apontamento da autora, pode-se colocar a necessidade de se fazer uma reflexão que vai além da sala de aula, pois, sabemos que a prática do professor é influenciada por contextos que extrapolam a sala de aula, bem como, os muros da escola.

Deste modo, ser professor reflexivo crítico é ir além da análise micro da sala de aula a mera reflexão sobre o trabalho docente da sala de aula é insuficiente para uma compreensão teórica dos elementos que condicionam a prática profissional – uma coisa é identificar o lugar onde o professor realiza sua função, outra é reduzir o problema a esse lugar.

Nessa perspectiva, entendemos assim como Fullan e Hargreaves (2000) que a prática reflexiva, enquanto prática social, só pode se realizar em coletivos, o que leva a necessidade de transformar as escolas em comunidades de aprendizagem, nas quais os professores se apoiem e se estimulem mutuamente.

Nesse sentido, concordamos com Alencar e Bueno no sentido de que é necessário promover entre os professores um tipo de questionamento propondo que se façam perguntas críticas como as seguintes: de onde procedem historicamente as ideias que eu incorporo em minha prática de ensino? Como cheguei a me apropriar delas? Por que ainda continuo respaldando o meu trabalho nelas? Que relações de poder estão implicadas? Como estas ideias

influenciam o meu relacionamento com os alunos? À luz do que as descobri, e como posso trabalhar de forma diferente?

Deste modo, é imprescindível trabalhar criticamente com os professores, partindo da autorreflexão como possibilidade de descobrir em que contexto social se fundamenta suas práticas educativas, bem como esta se constitui historicamente, a partir do diálogo crítico-reflexivo. É nesse sentido que o modelo prático-reflexivo precisa ser transposto para uma prática dialética, porque esta se esforçará e terá o compromisso de buscar compreender as razões de suas ações sociais e históricas.

Nesta perspectiva, o que sugere o modelo dos professores intelectuais críticos (GIROUX, 1990) é que tanto a compreensão dos fatores sociais e institucionais que condicionam a prática educativa, como a emancipação das formas de dominação que afetam nosso pensamento e nossa ação, não são processos espontâneos que se produzem “naturalmente” (CONTRERAS, 2012). O intelectual crítico está preocupado pela captação e potenciação dos aspectos de sua prática profissional que conservam uma possibilidade de ação educativa valiosa.

Assim posto, pode-se compreender que a formação de professor se constrói a partir de uma reflexão crítica. Esse processo de formação atende a uma dimensão pedagógica dinâmica, visto que considera a produção de saberes agregada a uma rede de significados numa troca dialógica entre os professores.

Nóvoa (1992) em nosso entendimento amplia essa discussão ao ressaltar que a formação do professor crítico reflexivo implica em três tipos de desenvolvimento: pessoal, profissional e organizacional. A formação do professor não só passa por um processo de crescimento pessoal e aperfeiçoamento profissional, mas também pela transformação da cultura escolar, que inclui a implementação e consolidação de novas práticas participativas e de gestão democrática.

Esta prática crítica reflexiva capaz de perceber e desmistificar as desigualdades e as injustiças que se reproduzem, possui um caráter emancipatório. Enfatizamos que essas questões devam ser tratadas de forma objetiva, clara, aberta, consciente e precisa, por meio de uma ação docente que possa minimizar as desigualdades e injustiças sociais existentes na realidade social e educacional.

Pensar na reformulação dos papéis assumidos pelos professores é pensar sobre a reformulação nos cursos de formação dos profissionais da educação, haja vista que os mesmos devem obedecer a outros princípios para nortear essa formação. Sobre esse aspecto, torna-se necessário que os cursos de formação de professores estabeleçam vínculos

entre a educação, o sistema social, político e econômico da sociedade brasileira (ALENCAR e BUENO, 2012).

Nesse contexto, a formação do professor deve fornecer uma visão sobre as dimensões sociais, culturais e política do trabalho docente, uma vez que, ao desenvolver o seu trabalho pedagógico, deva também desenvolver o conteúdo ministrado, contextualizando-o à realidade social, cultural e à política educacional e econômica do país, ou seja, relacionando-o à realidade vivenciada pelo estudante.

Nesse sentido, consideramos que esse modelo de formação de professores pode contribuir para formar o professor sensível para a necessidade e importância de trabalhar a diversidade cultural no contexto escolar, na perspectiva da educação intercultural, uma educação aberta para o diálogo entre os saberes das diversas culturas presentes na escola, bem como, na sala de aula. Em nossa compreensão, um curso de formação docente na perspectiva do professor crítico tem muito a contribuir para uma educação mais democrática em nossas escolas, uma educação que acolha as vozes silenciadas histórica e socialmente no contexto brasileiro, tendo em vista que, nesta concepção o professor não é visto como um executor de pacotes educacionais, mas sim, como protagonista na efetivação das propostas educacionais, um sujeito que tem a sensibilidade para trabalhar situações novas e complexas que ocorrem diariamente em sua prática.

Com base no exposto, nota-se a importância dessa tendência de formação docente para a concretização de uma educação que valorize, respeite e principalmente que problematize a diversidade cultural presente em nosso país, especificamente nos contextos escolares.

Essa formação possibilita ao futuro professor a possibilidade de construir e reconstruir saberes docente mobilizando os saberes da formação mediante os saberes da prática diante da diversidade cultural, tendo em vista que, essa tendência de formação concebe o professor como um profissional que possui autonomia, mesmo que relativa (AZZI, 2012) sobre seu trabalho em sala de aula, e nessa prática diária o professor vai construindo seu saber pedagógico, o qual contribui para a construção da identidade do professor.

Temos a consciência de que, apenas o trabalho do professor, bem como, da escola, não é suficiente para eliminar o preconceito, a discriminação e a intolerância ao “diferente”, tendo em vista que, essa não é uma situação restrita ao contexto da escola apenas. Sabemos que o Brasil ainda apresenta uma visão monocultural da sociedade, e isso, faz com que, nos deparamos diariamente com situações de preconceito e discriminação com o “outro, considerado diferente”. Entretanto, consideramos necessário que a escola, o professor sensibilize-se com a temática da diversidade cultural, que a escola, bem como, o professor

tenha a questão do respeito e valorização da diversidade cultural como eixo da proposta educacional, pois, esse trabalho tem muito a contribuir para a construção de uma sociedade mais sensível ao “diferente”. É nesse contexto que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada (2015) dão ênfase na importância de uma formação docente que leve em consideração a diversidade, pois, contribui para a formação do professor sensível a questão da diversidade cultural no contexto escolar.

3 PROFISSÃO E SABERES DOCENTES

Nesta seção, num primeiro momento, apresentaremos algumas considerações sobre o trabalho docente e a profissionalização do professor na contemporaneidade, finalizando com a temática dos saberes docentes, apresentando diferentes enfoques sobre esta temática e relacionando-a com o objeto desta pesquisa, a diversidade cultural. Para elaboração desta seção buscamos respaldo teórico nos seguintes autores: Libâneo (2010), Tardif (2012), Pimenta (2012), Azzi (2012), Pimenta (2012), Saviani (1996).

3.1 O trabalho docente e profissionalização do professor na contemporaneidade

O termo trabalho docente decorre de uma adjetivação de trabalho enquanto categoria geral, atribuindo-lhe uma delimitação (docente) apontando para uma especificidade. Na concepção de Azzi (2012), a docência passa a ser vista como trabalho a partir de sua profissionalização, que ainda apresenta uma série de limitações sociais, econômicas, políticas, e culturais. A construção do conceito de trabalho docente demanda uma análise da atividade do professor, que se transforma junto com o desenvolvimento da sociedade.

Nesse sentido, compreendemos que o trabalho docente não pode ser analisado sem levarmos em consideração o conceito de trabalho enquanto categoria geral. Entretanto, há elementos que o diferencia.

O primeiro ponto que destacamos é a necessidade de reconhecer na especificidade do trabalho docente a sua condição imaterial. Mesmo que a ação do professor, aos moldes da estrutura capitalista, se aproxima das formas mais tradicionais de produção de mercadoria, ela não pode ser separada do produto gerado. Não há como dissociar o trabalho desenvolvido e o resultado alcançado, ambos compõem uma mesma esfera.

Portanto, segundo Kuenzer (2011), há certos limites para que o trabalho docente corresponda de forma imediata ao modelo de produção instituído. O movimento de coerção ocorre muito mais numa perspectiva ideológica, persuasiva, que obriga o professor a aderir ao trabalho alienado, como se isso fosse fundamental para que sua prática tenha sentido e alcance finalidades. Por isso é que sua formação (desqualificada, aligeirada, prática) é vista pela estrutura política vigente como parte fundamental para mantê-lo associado aos interesses dominantes.

Obviamente que a imaterialidade do trabalho docente⁷ não torna essa ação menos improdutiva do que qualquer outro trabalho neste modelo de sociedade. Ela resguarda as mesmas condições de exploração, e, possivelmente, está entre os casos mais atingidos pela intensificação e precarização do trabalho, levando-os a um amplo processo de sofrimento e desistência. Mas, contraditoriamente, a condição imaterial do trabalho docente permite que ele não seja totalmente determinado, havendo, portanto, maior espaço para o questionamento e para a reflexão, pois, implicitamente, há uma condição intelectual em sua ação, que precisa ser fortemente resgatada em favor da crítica e da resistência.

O segundo posicionamento é que o trabalho do professor é um trabalho por inteiro, pois o ato de ensinar, mesmo sendo composto por atividades diversas e podendo ser decomposto metodologicamente, só pode ser desenvolvido em sua totalidade (AZZI, 2012). Nessa ótica, o trabalho desenvolvido pelo professor na sala de aula expressa a síntese de um saber pedagógico construído pelo professor. Esses saberes são adquiridos tanto no curso de formação quanto na experiência da docência.

O professor é o profissional que pensa sobre o trabalho que exerce, construindo o saber e tendo autonomia sobre o trabalho que executa, mesmo que tal autonomia está relativizada conforme destacado por Azzi (2012, p. 41) ao afirmar que:

O professor tem um espaço de decisões mais imediato, a sala de aula. Tal espaço precisa ser ocupado ou mesmo percebido pelo professor. Este, muitas vezes, apresenta um comportamento pragmático-utilitário, não como decorrência da divisão do trabalho na escola, mas por limitações vinculadas à sua qualificação e às condições de desenvolvimento de seu trabalho, impostas por uma política educacional que desvaloriza o professor e desrespeita o principal elemento da educação – o aluno.

A fala da autora é pertinente no contexto atual em que nos professores estamos inseridos. Como poderemos desfrutar da autonomia que o trabalho docente expressa? Como poderemos de fato pensar, analisar, refletir e planejar nosso trabalho em meio à intensificação do trabalho docente? E por fim, como nos professores teremos condições de conceber nosso trabalho como prática criativa, se muitas das vezes os cursos de formação tanto inicial quanto continuada de professores não possibilitam essa prática?

⁷ O trabalho docente produz produtos imateriais, como a informação, o conhecimento, ideias, imagens, entre outros, por isso denomina-se de trabalho não material. Na perspectiva de Kuenzer (2011) e Saviani (2012) o trabalho docente é trabalho não material, pois não se tem ao final do processo uma produção material, e também porque no trabalho docente não se tem como separar o produtor (professor) do seu produto (a aprendizagem dos alunos).

O ser professor, no contexto atual, exige certa ousadia aliada a diferentes saberes. Na era do conhecimento e numa época de mudanças, a questão da formação de professores vem assumindo posição de urgência nos espaços escolares.

Sabe-se que o papel do professor vem sendo questionado. Alguns podem até dizer que o trabalho do professor já não é relevante para essa sociedade do conhecimento. Mas será que a profissão docente está a ponto de desaparecer dentro desta sociedade? Libâneo (2010, p. 12) discute essa questão, enfatizando que mais do que nunca, hoje, o papel do professor se torna ainda mais relevante:

Não só o professor tem o seu lugar, como sua presença torna-se indispensável para a criação das condições cognitivas e afetivas que ajudarão o aluno a atribuir significados às mensagens e informações recebidas das mídias, das multimídias e formas variadas de intervenção educativa urbana a valor da aprendizagem escolar está justamente na sua capacidade de introduzir os alunos nos significados da cultura e da ciência por meio de mediações cognitivas e interacionais providas pelo professor. Essa escola, concebida como espaço de síntese, estaria buscando atingir aqueles objetivos mencionados anteriormente para uma educação básica de qualidade: formação geral e preparação para o uso da tecnologia, desenvolvimento de capacidades cognitivas e operativas, formação para o exercício da cidadania crítica, formação ética.

Conforme exposto, ressaltamos que o trabalho do professor no processo de ensino é essencial para que o aluno possa apropriar-se dos conhecimentos construídos socialmente. Pois, informação e conhecimento são diferentes entre si. Segundo Pimenta (2012), conhecimento não se reduz a informação, esta é o primeiro estágio daquele. Conhecer significa um segundo estágio: o de trabalhar com as informações classificando-as, analisando-os e contextualizando-as. É nesse sentido, que se enfatiza a importância do professor, tendo em vista que, o mesmo é o mediador entre o aluno e o objeto de conhecimento, o professor direciona, organiza o processo de ensino, o qual possibilita ao aluno trabalhar as informações de diversas fontes para que seja transformado em conhecimento.

Entretanto, para compreendermos a necessidade do professor na sociedade contemporânea, faz-se necessário entender o caráter dinâmico da profissão docente. É preciso compreender de que o papel exercido pelo professor consiste na aquisição de novas características para responder às novas demandas da sociedade, tendo em vista que, a profissão de professor, emerge em um dado contexto e momentos históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades (PIMENTA, 2012).

Esse caráter dinâmico é que nos permite compreender que hoje o professor já não é mais visto que o detentor do conhecimento, e que sua função não é apenas o de transmitir

conhecimento como na Pedagogia Tradicional. Atualmente, o papel do professor vai muito além de transmitir conhecimento, como bem explicitado por Freire (1996) quando afirma que ensinar não é apenas transferir conhecimento, mas sim possibilitar ao aluno a apropriação ativa desses conhecimentos de forma problematizada e contextualizada.

Na concepção de Libâneo (2010) professores são necessários, todavia, novas exigências educacionais pedem às universidades um novo professor capaz de ajustar sua didática às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos meios de comunicação. O novo professor precisa, no mínimo, adquirir sólida cultura geral, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional e dos meios de informação, habilidade de articular as aulas com as mídias e multimídias.

Nesse sentido, ressaltamos que novas atitudes docentes necessitam serem pensadas e praticadas diante do contexto contemporâneo. Assumir o ensino como mediação: aprendizagem ativa do aluno com a ajuda pedagógica do professor. O ensino exclusivamente verbalista, a mera transmissão de informação e acúmulo de informações já não são suficientes no processo de ensino e aprendizagem. Isso não quer dizer abandono dos conhecimentos sistematizados da disciplina nem da exposição de um assunto, o que se afirma é que o professor medeia a relação ativa do aluno com a matéria, inclusive com os conteúdos próprios de sua disciplina, mas considerando os conhecimentos, a experiência e os significados que os alunos trazem à sala de aula, seu potencial cognitivo, suas capacidades e interesses, seus procedimentos de pensar, seu modo de trabalhar, ou seja, suas características culturais. Ao mesmo tempo, o professor ajuda no questionamento dessas experiências e significados, provê condições e meios cognitivos para sua modificação por parte dos alunos e orienta-os, intencionalmente, para objetivos educativos.

O objetivo educacional configura-se no empenho do auxílio aos alunos durante a busca de uma perspectiva crítica dos conteúdos, na apropriação dos conteúdos escolares de forma crítica-reflexiva. O ensino, mais do que promover a acumulação de conhecimentos, cria modos e condições de ajudar os alunos a se colocarem ante a realidade para pensá-la e atuar nela.

Nesse sentido, Libâneo (2010) ressalta que novas atitudes são apresentadas aos professores. Uma delas diz respeito ao atendimento à diversidade cultural e o respeito às diferenças no contexto da escola e da sala de aula. Essa atitude diz respeito à preocupação em vincular o trabalho que se faz na sala de aula com a vida que os alunos levam fora da escola e com as diferentes capacidades, motivações, formas de aprendizagem de cada um. A

diversidade cultural diz respeito, basicamente, à realidade concreta da diferença entre as pessoas. É levar em conta as experiências do cotidiano que os alunos têm na condição de brancos, negros, homens, mulheres, homossexuais, trabalhadores, pobres, remediados, e que não é possível atuar com todos os alunos da mesma maneira.

Outra necessidade é o investimento na atualização científica, técnica e cultural, como ingredientes do processo de formação continuada (LIBÂNEO, 2010). Com o advento de novas concepções de aprendizagem, a necessidade de ligação do conhecimento científico com os problemas da sociedade e do cotidiano e o desenvolvimento acelerado das novas tecnologias da comunicação e informação, é preciso colocar a autoformação contínua como requisito da profissão docente. O exercício do trabalho docente requer, além de uma sólida cultura geral, um esforço contínuo de atualização científica na sua disciplina e em campos de outras áreas relacionadas, bem como incorporação das inovações tecnológicas.

Desenvolver comportamento ético e saber orientar os alunos em valores e atitudes em relação à vida, ao ambiente, às relações humanas, a si próprios (LIBÂNEO, 2010). As escolas devem, então, assumir que precisam ensinar valores. Certamente, a todo momento a escola, os professores, o ambiente, passam valores como parte do chamado currículo oculto. Mas é justamente por isso que o grupo de professores e especialistas de uma escola precisa explicitar princípios norteadores para a vida prática decorrentes de um consenso mínimo, a partir da busca de sentidos de sua própria experiência. Não se trata, obviamente, de inculcar valores, de doutrinação política ou religiosa, mas de propiciar aos alunos conhecimentos, estratégias e procedimentos de pensar sobre valores e critérios de modos de decidir e agir.

Sem dúvida essa é uma demanda necessária para o desenvolvimento de práticas docentes condizentes com uma educação de qualidade e que esta seja acessível a todas as camadas da sociedade.

Entretanto, conforme destaca Libâneo (2010), há muitas tarefas pela frente, entre elas: o regaste da profissionalidade do professor, a redefinição das características da profissão, o fortalecimento das lutas sindicais por salários dignos e boas condições de trabalho. É preciso, junto com isso, ampliar o leque de ação dos sindicatos envolvendo também a luta por uma formação de qualidade, por uma cultura do profissionalismo, de modo que a profissão ganhe mais credibilidade e dignidade profissional. É preciso, também, uma ligação maior da formação que se realiza na faculdade com a prática das escolas, trazendo os professores em exercício para a universidade, para discussão de problemas comuns. É preciso considerar os professores como profissionais que produzem e reproduzem constantemente saberes em sua prática pedagógica.

Portanto, a prática profissional é um local onde os saberes universitários são filtrados e transformados em função das exigências do trabalho, essas características representam uma contribuição significativa para avanços na conquista da autonomia profissional. Acrescenta ainda que esse trabalho reforça a necessidade de revisão dos processos de formação de professores, ao destacar as diferenças entre o contexto universitário, voltado para a pesquisa acadêmica, e aquele que deve servir para a formação profissional.

3. 2 Saberes docentes: diferentes enfoque e perspectivas convergentes

Antes das discussões sobre os diferentes enfoques dados aos saberes docentes, consideramos necessário o esclarecimento do conceito de saber. Assim, para Charlot (2000) o saber é construído em uma história coletiva que é a de mente humana e das atividades do homem e está submetido a processos coletivos de validação, capitalização e transmissão. São as maneiras de apropriar-se do mundo, são formas de aprender. Aprender pode ser considerado como adquirir um saber que tem sentido “curto e “amplo”, o que significa, por exemplo: aprender uma letra, um número (sentido curto), e aprender a gramática, a matemática, ou ainda o domínio de fazer alguma coisa, andar de bicicleta, nadar, ler. Nesse aspecto se entende que aprender tem significado complexo, pois a aquisição de habilidades está associada ao conjunto de saberes que permitem o estabelecimento de uma relação com o mundo, ou seja, se estabelece uma pluralidade das relações que se mantém com outros saberes.

De acordo com o explicitado tem-se consciência de que o saber não é somente um conjunto de “coisas” no mundo, mas a importância dessas “coisas” intimamente relacionadas com o sujeito que aprende. Monteil (1985) *apud* Charlot (2000, p.61), distingue: informação, conhecimento e saber. No quadro 1 apresentaremos essa diferenciação:

Quadro 1: Características de informação, conhecimento e saber

INFORMAÇÃO	CONHECIMENTO	SABER
Exterior ao sujeito, pode ser armazenada, estocada num banco de dados, está “sob a primazia da objetividade”	Resultado da experiência pessoal ligada à atividade de um sujeito de qualidades afetivo-cognitivo. Está “sob a primazia da subjetividade”.	O saber é produzido pelo sujeito confrontado a outros sujeitos. É uma informação de que o sujeito se apropria. Está “sob primazia da objetividade”.

Fonte: Charlot (2000, p.61).

Com base no quadro, Charlot (2000) apresenta a diferenciação que cada aspecto do processo de aprendizagem tem, pois são focos distintos. A informação e saber tencionam para a objetividade. O primeiro (informação) trata a aprendizagem como objeto distante do sujeito, o segundo (saber), trata a aprendizagem relacionada com o sujeito, ou seja, a confrontação pessoal do sujeito apropriado de conhecimentos numa realidade específica e singular implica na atividade do sujeito de produzir saberes (MOTA, PRADO e PINA, 2008). E o conhecimento são as experiências vividas pelo sujeito. O importante é perceber que o processo de aprendizagem é uma relação coletiva que envolve todas as dimensões e ações construídas pelo homem. Nesse sentido, pode-se dizer que saber é produzido e reproduzido em meio as situações reais da experiência humana. Neste trabalho, utilizaremos essa diferenciação, pois entendemos, que conhecimento se difere de saber, conforme discutido acima.

Nesse sentido, concordamos assim como Mota, Prado e Pina (2008) que (saber) é o movimento do conhecimento em contato com um determinado contexto, numa dada realidade, confrontando suas múltiplas facetas transcendendo o conhecimento já consolidado, reinventando-o, recriando-o e traduzindo-o, conforme as necessidades imperadas pelas circunstâncias. Nesse contexto de construção de saberes faz-se necessário o constante diálogo entre a teoria e a prática.

Nessa perspectiva, as pesquisas sobre formação e profissão docente apontam para uma revisão da compreensão da prática pedagógica do professor, que é tomado como mobilizador de saberes profissionais, opondo-se assim às abordagens⁸ que procuravam separar formação e prática cotidiana. Considera-se assim que este, em sua trajetória, constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de sua utilização, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais, entre outros.

Nesse sentido, a categoria saber docente permite focar as relações dos professores com os saberes que dominam para ensinar e aqueles que ensinam, sob uma nova ótica; busca dar conta da complexidade e especificidade do saber constituído no (e para o) exercício da docência e da profissão; refere-se aos saberes que os professores mobilizam quando ensinam: os conhecimentos, competências e saber fazer que constituem o fundamento do ato docente no meio escolar (MONTEIRO, 2001).

⁸ Abordagem esta que estava no centro das análises nos anos de 1980, quando se enfatizava a questão técnica e política do trabalho pedagógico. A competência profissional do professor envolveria tanto o domínio dos conteúdos como o seu entendimento a respeito das relações entre os vários aspectos da escola, incluindo-se ainda o peso da formação técnica sobre o modo como percebe a organização da escola e os resultados da sua ação.

O interesse recente sobre o tema dos saberes dos docentes no seio das reformas brasileiras, contudo, insere-se em um contexto maior, no qual, há mais ou menos duas décadas, ele vem sendo tratado. Estando na base das reformas já implementadas em muitos países, na América do Norte e na Europa, a preocupação com os saberes dos professores vem ocupando um lugar central nas pesquisas sobre o ensino e constituindo um vasto e rico campo de estudos (GAUTHIER ET AL, 1998; TARDIF E LESSARD, 1999; PAQUAY et. al. 1996; RICHARDSON, 2001; TARDIF, 2012).

Segundo Nóvoa (1995), esta nova abordagem veio em oposição aos estudos anteriores que acabavam por reduzir a profissão docente a um conjunto de competências e técnicas, gerando uma crise de identidade dos professores em decorrência de uma separação entre o eu profissional e o eu pessoal. Essa virada nas investigações passou a ter o professor como foco central em estudos e debates, considerando o quanto o “modo de vida” pessoal acaba por interferir no profissional. Acrescenta ainda o autor que esse movimento surgiu “num universo pedagógico, num amálgama de vontades de produzir um outro tipo de conhecimento, mais próximo das realidades educativas e do quotidiano dos professores” (NÓVOA, 1995, p. 19).

Passou-se a estudar a constituição do trabalho docente levando-se em conta os diferentes aspectos de sua história: individual, profissional etc. Percebe-se, então, uma “virada” nos estudos, que passam a reconhecer e considerar os saberes construídos pelos professores, o que anteriormente não era levado em consideração.

Nessa perspectiva de analisar a formação de professores, a partir da valorização destes, é que os estudos sobre os saberes docentes ganham impulso e começam a aparecer na literatura, numa busca de se identificarem os diferentes saberes implícitos na prática docente. Nesse espírito, tinha-se em vista que “é preciso investir positivamente os saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual” (NÓVOA, 1992, p. 27).

Os diferentes enfoques sobre os saberes docentes que têm sustentado as pesquisas mais recentes nesta área, coincidem no sentido de reconhecer que a atuação pedagógica na docência não se dá apenas com base nos conhecimentos obtidos durante os cursos de formação, mas que ao atuar em sala de aula, os professores produzem saberes. Nesse sentido, cabe questionarmos: Quando se trata do trabalho do professor, qual é o tipo de saber que o caracteriza? Qual é seu próprio? O que entra em sua composição? Como se desenvolve?

A discussão em torno da ideia do saber docente foi introduzida entre nós por um artigo de M. Tardif, C. Lessard e L. Lahaye, publicado em *Teoria & Educação*, em 1991. Nesse trabalho, os autores conseguiram despertar o interesse da comunidade acadêmica brasileira

para o estudo de um tema de conhecimento tácito entre os professores, mas cuja complexidade passaria a desafiar a argúcia de muitos membros dessa comunidade desde então.

Quase dez anos depois, a presença de Maurice Tardif para um curso como professor visitante na PUC-Rio, em maio e junho de 2000, veio confirmar tanto a importância do saber docente como objeto de estudo, quanto às dificuldades que devem enfrentar os que se decidem a estudá-lo, dada a pluralidade da sua composição e a falta de consenso até mesmo sobre sua conceituação.

Direta ou indiretamente, esse tema tem sido tratado por autores muito conhecidos entre nós, como Antônio Nóvoa, Keneth Zeichner, ainda que acompanhando análises voltadas para outras questões específicas, como a identidade do professor, (NÓVOA, 1991; 1992), ou a questão do professor-pesquisador (ZEICHNER, 1993; 1997; 1998), (FREIRE, 1996).

Vários enfoques vão alimentar as pesquisas sobre os saberes dos docentes. Sínteses recentes Borges e Tardif (2001), Tardif (2012), Tochon (2000), Munby, Russel e Martin (2001) oferecem um panorama desta evolução. Apoiadas em uma outra abordagem, e às vezes, até, em mais de uma, as diferentes investigações têm contribuído para :

- Pôr em evidência a “voz dos professores” e seus saberes experienciais ou práticos, isto é, o que sabem, como pensam, agem e concebem, significam o seu ensino e seus próprios saberes;
- Fortalecer a ideia de que existe um saber que se encontra na base do ensino e da profissão, e que os professores constroem um saber (conhecimentos, competências, saber-fazer, saber-ser etc.), a partir das suas experiências profissionais e, também, pré-profissionais em um longo processo de socialização;
- E ainda, lançar luzes sobre os problemas relativos à profissionalização e à formação dos docentes, particularmente, quanto ao trato com o conhecimento e a relevância conferida aos saberes profissionais.

Seguindo essa mesma linha, Campelo (2001) ressalta que os estudos sobre os saberes docentes podem contribuir para: confirmar a construção e o reconhecimento da identidade profissional do docente; formar professores para desenvolverem um ensino, a cada dia, mais coerente com os fins da educação socialmente estabelecidos, apesar das diversidades que marcam a sua vida e o seu trabalho.

Nesse sentido, entendemos, assim como Tardif (2012) que o professor é um profissional que detém saberes de variadas matizes sobre a educação e tem como função

principal educar crianças, jovens e adultos. Por isso, o saber profissional que orienta a atividade do professor insere-se na multiplicidade própria do trabalho dos profissionais que atuam em diferentes situações e que, portanto, precisam agir de forma diferenciada, mobilizando diferentes teorias, metodologias, habilidades. Dessa forma, o saber profissional dos professores é constituído não por um saber específico, mas por vários saberes de diferentes matizes, de diferentes origens, aí incluídos, também, o saber-fazer e o saber da experiência.

Nesse sentido, Tardif (2012, p.63) afirma que os saberes são: **Plurais**, porque oriundos de fontes diversas. E da pluralidade de fontes das quais se originam os saberes, percebemos que os saberes experiências ocupam boa parte do discurso dos nossos depoentes e a formação inicial, bastante valorizada pelos professores, apesar das críticas que dirigem a ela, é vista como parte dessa experiência formativa.

O quadro seguinte propõe um modelo tipológico para identificar e classificar os saberes dos professores, também coloca em evidência as fontes de aquisição desse saber e seus modos de integração no trabalho docente.

Quadro 2. Saberes docentes

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de atualização, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: Tardif (2012, p. 63).

O quadro registra a natureza social do saber profissional: pode-se constatar que os saberes dos professores estão longe de serem todos produzidos diretamente por eles, que vários deles são de certo modo ‘exteriores’ ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou situados fora do trabalho cotidiano. Por exemplos alguns provêm da família do professor, da escola que o formou e de sua cultura pessoal; outros procedem das universidades; outros são oriundos da instituição ou do estabelecimento de ensino, outros ainda, provêm dos pares, dos cursos de reciclagem, etc. “O desenvolvimento do saber profissional é associado tanto às suas fontes e lugares de aquisição quanto aos seus momentos e fases de construção” (TARDIF, 2012, p. 64).

O saber-ensinar envolve um arcabouço de saberes que se apresentam na própria ação docente, pois o saber docente constitui-se, tanto nas práticas como nas teorias da educação. Isso remete à compreensão de que na formação do professor deve ser contemplada uma prática referendada na reflexividade. O ensino com foco nas práticas reflexivas tem dinamizado muitas discussões, sendo considerado importante ressaltar nessa dimensão, a prática pedagógica na sua gênese. Com isso, a formação docente deve ter alicerces nos saberes integrados e articulados com vista a interdisciplinaridade, competências e habilidades docentes.

Ainda sobre os saberes docentes, a literatura destaca características que marcam esses saberes. Nesse sentido, ressaltamos que os saberes são:

Sincréticos, porque não é possível encontrar uma unicidade ou coerência teórica nesse conjunto de saberes, embora talvez se possa encontrar uma coerência pragmática e biográfica dentro deles. Como no exemplo do artesão com a sua caixa de ferramentas, apresentado por Tardif (2012). As ferramentas estão todas lá, o artesão as colocou lá, algumas ele até construiu, dependendo do trabalho que realiza eles seleciona então as que são mais adequadas.

Afetivos e relacionais, por que são definidos em relação com o outro, mas, também, pelo fato de que os professores não separam seus saberes do sentimento que nutrem pelo ensino, pelas crianças, pela matéria ensinada.

E, por último, **temporais**, porque são adquiridos em um longo processo de socialização profissional, e porque com o tempo os saberes também evoluem (professores novatos e experientes) no âmbito da carreira docente.

Ao pensar a prática pedagógica como uma práxis social, legitima-se as intenções de que os saberes são voláteis, relativos. Assumem valores ético-políticos, sendo percebidos em função dos interesses e valores daqueles que os produzem. A produção dos saberes

potencializados nas práticas dos professores impõem-se na forma como são estabelecidos na relação teoria-prática. Para Carr e Kemmis (1986, p. 67):

Em relação aos saberes /conhecimentos docentes⁹, os consideram essenciais e complexos principalmente quando se pensa a educação como práxis. valorizam tanto os conhecimentos teóricos produzidos por teorias que recortam a realidade como aqueles saberes complexos produzidos reflexivamente pelo professor ao produzir o trabalho docente.

Dessa forma, a primazia no trabalho docente aplica-se na potencialização de olhar os saberes pedagógicos como possibilidades de colaborar com a prática, principalmente se mobilizados a partir dos problemas que a prática aponta, considerando a dependência desta em relação àquela. Sob este aspecto, Tardif, (2012, p. 218) nos mostra que:

A relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos, pois, sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações.

Assim, afirma o autor, para dar conta dos objetivos proposto no processo de ensino, os professores comumente utilizam: **os saberes das disciplinas, os saberes curriculares, os saberes da formação profissional e os saberes da experiência.** Assim, apresentaremos a seguir com base em Tardif (2012) uma síntese destes saberes.

Saberes disciplinares: Apresentam-se como saberes sociais pré-determinados. São organizados pelas instituições universitárias e se integram à prática docente através da formação inicial e continuada dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade. Esses saberes se integram nos diversos campos de conhecimento, tais como Matemática, História, Literatura, Português, Geografia, Ciências e outras. Todas decorrem de saberes específicos, ratificando a tradição cultural dos grupos que as representam e que as produzem. Na concepção de Corrêa (2008) esses são os saberes que tem mais visibilidade na prática pedagógica dos professores, e que muitas vezes os professores tem dificuldade de relacionarem saberes construídos na experiência da docência.

Saberes Curriculares: se apresentam em forma de programas escolares. Correspondem concretamente aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos desenvolvidos na instituição escolar. Retratam o conhecimento organizado e sistematizado, por meio do qual a

⁹ Alguns autores utilizam os termos saber e conhecimento como sinônimo. Entretanto, neste trabalho com base na definição Charlot (2000) entendemos que há uma diferença entre saber e conhecimento conforme apresentado no quadro 1 na página 62 deste trabalho.

instituição transmite os saberes sociais, selecionados como modelos da cultura erudita a ser transmitida aos alunos.

Saberes Profissionais ou pedagógicos: estão relacionados aos conhecimentos ligados às ciências da educação. Referem-se à formação dos professores, incluindo desde teorias a métodos pedagógicos. Essa classificação de saberes pode manifestar nos saberes pedagógicos ou doutrinas que oferecem um conjunto ideológico à profissão. Nessa perspectiva, esses conhecimentos se transformam destinados à formação científica dos professores. Transformando-se, caso sejam incorporados às práticas docentes, em práticas científicas ou em tecnologia da aprendizagem, por exemplo.

Saberes da experiência: tratam dos saberes que os professores constroem e coloca em prática tendo como base seu trabalho cotidiano e conhecimento do seu ambiente. São incorporados à experiência individual e coletiva sob a forma de hábitos e de habilidades, de saber-fazer e saber-ser. Esses saberes não são sistematizados em teorias, ou seja, são saberes práticos, mas se integram à prática como parte constituinte. Eles constituem a cultura docente em ação. Relacionam-se a três aspectos centrais: relações e interações que os professores promovem com outros atores no campo de sua prática; obrigações e regras às quais seu trabalho deve se submeter bem como a instituição como meio organizador e composto de funções definidos de tarefa conforme várias visões.

Ainda sobre a questão dos saberes dos professores, Pimenta (2012) ao tratar da formação dos professores, faz referência à questão da construção da identidade profissional, afirmando que essa identidade não é um dado imutável, mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado e que ela se constrói, pois, a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições e da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas.

Para Pimenta (2012), a mobilização dos ‘saberes dos professores’, referidos por ela como ‘saberes da docência’, é um passo importante para mediar o processo de construção da identidade profissional dos professores. Sob este aspecto, indica que esses saberes são constituídos por três categorias: os saberes da experiência, os saberes do conhecimento – referidos os da formação específica (matemática, história, artes, etc) e, os saberes pedagógicos, aqui entendidos como os que viabilizam a ação do ‘ensinar’. Neste sentido, para a autora, as três categorias identificam o que é necessário saber para ensinar.

A autora incorpora ao que denomina ‘saberes do conhecimento’ os saberes disciplinares e curriculares identificados por Tardif, Lessard e Lahaye (1991) e dá uma conotação especial aos ‘saberes da experiência’ destacando dois níveis: os saberes da experiência dos alunos –

futuros professores, construídos durante a vida escolar e os saberes da experiência produzidos pelos professores no trabalho pedagógico cotidiano.

Por outro lado, enfatiza que há necessidade de se começar a tomar a prática dos formados como o ponto de partida (e de chegada) e de se reinventar os saberes pedagógicos, a partir da prática social de ensinar, para superar esta tradicional fragmentação dos saberes da docência categorizados.

Os saberes necessários ao ensino são reelaborados e construídos pelos professores “em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares” (PIMENTA, 2012, p. 29) e, nesse confronto, há um processo coletivo de troca de experiências entre seus pares, o que permite que os professores a partir de uma reflexão na prática e sobre a prática, possam constituir seus saberes necessários ao ensino.

Desse modo, os saberes dos professores aprendidos durante a formação inicial (saberes das disciplinas e saberes da formação profissional), irão ser reformulados e reconstruindo-se no dia-a-dia da sala de aula, a partir dos saberes curriculares e da experiência e de outros saberes científicos da formação continuada e do desenvolvimento profissional.

Com referência aos saberes que devem ser construídos pelos professores em seu processo de formação inicial e continuada, Saviani (1996, p. 147), ao se referir a esses saberes que configuram o trabalho do educador – noção que para o autor ultrapassa a de professor, visto que “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”, constitui o trabalho educativo que é próprio do educador, afirma que sendo o processo educativo um fenômeno complexo, os saberes nele envolvidos também o são.

Por conseguinte, o autor identifica cinco categorias de ‘saberes’: o saber atitudinal, o saber crítico-contextual, os saberes específicos, o saber pedagógico e o saber didático curricular, entendendo que são esses os saberes que todo educador deve dominar e que, portanto, devem integrar o seu processo de formação.

No entender de Saviani (1996) **o saber atitudinal** compreende o domínio dos componentes e vivências consideradas adequadas ao trabalho educativo. Abrange atitudes e posturas inerentes ao papel atribuído ao educador, tais como disciplina, pontualidade, coerência, clareza, justiça e equidade, diálogo, respeito às pessoas dos educandos, atenção às suas dificuldades, entre outros. Esses saberes contribuem para o desenvolvimento da relação entre professor e alunos.

O saber crítico-contextual é relativo à compreensão das condições sócio-históricas que determinam a tarefa educativa. Entende-se que os educandos devam ser preparados para

integrar a vida da sociedade em que estão inseridos de modo a desempenhar nela determinados papéis de forma ativa e, o quanto possível, inovadora. Nesse sentido a formação do educador envolverá, pois, a exigência de compreensão do contexto com base no qual e para o qual se desenvolve o trabalho educativo, ou seja, conhecer as características sociais, políticas, econômicas e culturais do contexto no qual se atua.

O saber pedagógico está relacionado aos conhecimentos produzidos pelas ciências da educação e sintetizados nas teorias educacionais, visando a articular os fundamentos da educação com as orientações que se imprimem ao trabalho educativo. No entender de Saviani (1996), esse tipo de saber fornece a base de construção da perspectiva especificamente educativa com base na qual se define a identidade do educador como um profissional distinto dos demais profissionais, estejam eles ligados ou não ao campo educacional.

No saber didático-curricular está relacionado aos conhecimentos relativos às formas de organização e realização da atividade educativa no âmbito da relação educador-educando. É, em sentido mais específico, “o domínio do saber-fazer” (SAVIANI, 1996, p. 148). Este autor ressalta que esse saber implica não apenas os procedimentos técnicos-metodológicos, mas a dinâmica do trabalho pedagógico, como uma estrutura articulada de agentes, conteúdos, instrumentos e procedimentos que se movimentam no espaço e tempo pedagógicos, visando a atingir objetivos intencionalmente formulados. Com base no exposto, entendemos que dentro desse conjunto de saberes que o autor destaca os saberes que são produzidos no contexto da prática docente, ou seja, saberes advindos da experiência destacado por Tardif (2012) e Pimenta (2012).

É dentro deste contexto que Saviani (1996, p. 145) alerta para o fato de que o educador é aquele que educa, o qual, conseqüentemente, precisa saber educar, precisa aprender, precisa ser formado, precisa ser educado para ser educador, precisa dominar os saberes implicados na ação de educar. Sob essa ótica, o autor afirma que se invertem os termos da questão: “em lugar de os saberes determinarem a formação do educador, é a educação que determina os saberes que entram na formação do educador”.

A afirmação desse autor contribui para a premissa de que o professor/educador precisa ter uma visão de mundo, uma concepção de educação, de ensino, e que essas concepções determinam os tipos de saberes que deverão ser mobilizados numa determinada situação em sala de aula e fora dela.

Para além da finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, espera-se que a formação inicial forme o futuro professor. Contribuindo para o

exercício de sua atividade docente, uma vez que professor não é uma atividade burocrática para a qual de adquirir conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas.

Para uma melhor compreensão das abordagens realizadas em torno dos saberes docente, apresentamos um quadro com a síntese da classificação dos saberes apresentada por Tardif (2012), Pimenta (2012) e Saviani (2006):

Quadro 3. Síntese da tipologia dos saberes

Tardif (2012)	Pimenta (2012)	Saviani (2006)
1- Saberes disciplinares; 2- Saberes curriculares; 3- Saberes profissionais ou pedagógicos; 4- Saberes da experiência.	1- Saberes da experiência; 2- Saberes do conhecimento; 3- Saberes pedagógicos.	1- Saber atitudinal; 2- Saber crítico-contextual; 3- Saberes específicos; 4- Saber pedagógico; 5- Saber didático-curricular.

Com base nesta síntese, em nossa compreensão os três autores apresentam convergências em suas classificações. Entretanto, em nosso entendimento Saviani (2006) complementa essa classificação ao inserir o saber atitudinal e o saber crítico-contextual. Para a temática discutida e investigada nesta pesquisa consideramos ser de suma importância o desenvolvimento destes saberes, tendo em vista que, o saber atitudinal como bem explicitado pelo autor refere-se a forma como agentes do processo de ensino se relacionam, estando relacionado a questão do respeito, da valorização ao diferente. O Saber crítico-contextual, em nosso entendimento é necessário para que o professor possa refletir e problematizar o contexto no qual alunos e professor estão inseridos, contexto este marcado pela diversidade cultural.

Nesse sentido, entendemos assim como Pimenta (2012) que dada à natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhe coloca no cotidiano.

Espera-se, pois, que os professores mobilizem os saberes da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades.

Neste contexto, destacamos a necessidade de mobilização de saberes mediante os saberes da formação e da prática pedagógica, os quais contribuem para reconhecer, valorizar, trabalhar e problematizar a diversidade cultural existente no contexto escolar.

Deste modo, é importante refletirmos sobre quais saberes são necessários para o trabalho com a diversidade cultural no contexto escolar? Sem a pretensão de respondermos a este questionamento, tendo em vista que, esses saberes são mobilizados mediante os saberes da formação em consonância com uma realidade concreta, ou seja, os professores ao longo de sua prática vão construindo e reconstruindo esses saberes em virtude das necessidades do contexto no qual desenvolve seu trabalho. Entretanto, podemos aqui mencionar alguns saberes que consideramos necessários diante da diversidade cultural.

Consideramos assim que, para o trabalho com a diversidade cultural é importante **saber que o aluno é um sujeito influenciado por uma síntese histórica, social e cultural**, isso significa que, cada aluno é singular na sala de aula, e essa singularidade precisa ser acolhida em sala de aula. Nesse sentido, é importante também saber que não basta apenas acolher e respeitar as diferenças culturais em sala de aula, é preciso ir além, proporcionando uma educação que dialogue com os diversos saberes, uma educação na perspectiva da interculturalidade.

Ainda dentro deste contexto, é importante **considerar que as diferenças culturais são produzidas histórica e socialmente no bojo das relações sociais**. Essa questão necessita ser levada em consideração numa proposta de ensino que visa trabalhar na perspectiva de uma educação democrática e emancipadora, proposta essa tão discutida e defendida por Freire (1996). Para que isso seja possível, é importante a **compreensão humana**, ou seja, saber compreender os alunos, suas ações, analisando de forma crítica e reflexiva essas ações.

Entendemos assim como Freire (1996), que **ensinar exige respeito aos saberes dos educandos**. Nesse sentido, consideramos esse um saber necessário, que possibilita trabalhar a diversidade cultural que cada aluno traz para sala de aula. Esse trabalho dependerá muito da forma como o professor planeja e desenvolve suas aulas, pois, sabemos que o currículo escolar, bem como, o livro didático geralmente não contempla os saberes da cultura local e regional. Assim, o professor poderá organizar o processo de ensino englobando os saberes dos alunos, ou pode simplesmente seguir o que está no currículo e no livro didático.

Com base no exposto, acreditamos que o professor tem muito a contribuir no trabalho com a diversidade cultural no contexto escolar, temática essa cada vez mais necessária como eixo norteador de propostas educacionais pautadas nos princípios de uma educação democrática e igualitária, em que todos os alunos tenham oportunidade de aprender, levando

em consideração o contexto social e cultural no qual estão inseridos. Para isso, faz-se necessário um currículo na perspectiva da educação intercultural, ou seja, um currículo capaz de trabalhar os diferentes saberes e linguagens, onde as culturas “inferiores” possam ver seus saberes incluídos e trabalhos no processo de ensino.

4 CURRÍCULO, DIVERSIDADE CULTURAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

*“Educar sem discriminar é uma tarefa difícil, pois muitos preconceitos e estereótipos ainda estão enraizados nas pessoas, tendo em vista os modelos culturais que lhe são impostos”
(PESSANHA, TRINDADE e OLIVEIRA, 2002).*

Questões relacionadas à diversidade cultural estão cada vez mais presentes nas discussões tanto no meio acadêmico quanto no campo escolar. Isto se dá pelo fato de vivermos em uma sociedade formada por várias culturas, podendo ser considerado um país multicultural. Essas características são refletidas no campo escolar, pois é notável a presença de crianças oriundas de várias localidades, e cada uma carrega consigo as características particulares de suas respectivas culturas. Esse fato modifica as relações dentro do contexto educacional, e a escola, bem como, seus professores precisam estar preparados para atenderem a essa demanda.

Entretanto, historicamente falando, a escola tem dificuldades para lidar com a diversidade. As diferenças tornam-se problemas ao invés de oportunidades para produzir saberes em diferentes níveis de aprendizagens.

A reflexão sobre educação e diversidade cultural não diz respeito apenas ao reconhecimento do outro como diferente. Significa pensar a relação entre o eu e o outro. A escola é um espaço sociocultural em que as diferentes presenças se encontram. Mas será que essas diferenças têm sido respeitadas? Será que a garantia da educação escolar como um direito social possibilita a inclusão de todo tipo de diferença dentro desse espaço? Nós, educadores e educadoras, não podemos ficar alheios/as a essas questões. Por isso, a reflexão sobre a diversidade cultural na escola e na sociedade brasileira e a capacidade de compreender e se posicionar diante de um mundo em constante transformação política, econômica e sociocultural devem fazer parte da formação e da prática de todos/as os/as educadores/as.

A formação para a diversidade cultural é de grande relevância na sociedade na qual vivemos, mas especificamente no contexto local, onde nos deparamos com uma grande diversidade de culturas presentes nos ambientes educacionais nos quais os futuros professores provavelmente irão atuar.

Diante disso, vários educadores, a exemplo de Canen (2001), Moreira (2001), Fleuri (2000; 2003) e Candau (1998; 2000) defendem uma educação intercultural cuja proposta é contribuir para que haja mais interação e reconhecimento das diversas formas de saberes e

experiências de alunos/as, de modo a valorizar suas identidades apagadas ou negadas pela escola organizada segundo currículos monoculturais.

Dentro desta perspectiva, o currículo como espaço de embate cultural deve ser concebido como um instrumento favorável às modificações sociais e culturais, e, portanto, flexível a partir dessas transformações, predominando a priori o respeito e a valorização pelas diferenças culturais em busca de um processo emancipatório. Que não seja a escola, um instrumento de reprodução de preconceitos, mas sim, espaço de promoção e valorização da diversidade que enriquecem a sociedade brasileira.

Nessa seção, num primeiro momento, apresentamos as teorias de currículo, enfatizando em cada uma delas a concepção de currículo e os elementos utilizados para análise e elaboração do currículo escolar. Em seguida discutiremos acerca da temática da relação entre cultura e educação, apontando para o fato de que é necessário que se promova um currículo de formação de professores que oferecem conhecimentos sobre a diversidade cultural, um currículo intercultural, que supere a premissa do currículo monocultural que sempre esteve presente na educação escolar brasileira.

4.1 Currículo escolar: território de embate cultural

Atualmente tem se aumentado o interesse de estudos e pesquisas sobre o currículo escolar. Enquanto, há algumas décadas, o foco estava na didática, podemos afirmar que nos dias atuais a preocupação também está relacionada ao que está sendo ensinado na escola (SACRISTÁN, 1998).

Os estudos sistêmicos e teóricos sobre o currículo foram iniciados em 1918, com Bobbit e sua obra “The Curriculum”, na qual o currículo era visto como algo dado para o aluno, muito embora Dewey já tivesse escrito um ensaio intitulado “The child and the curriculum”, em 1902, enfocando o currículo como algo dado para o professor. De lá para cá, o estudo do currículo vem despertando grande interesse dos educadores, sobretudo nos Estados Unidos, cuja influência vem se refletindo no Brasil ao longo dos anos.

No Brasil, a primeira publicação tratando do tema foi “Introdução ao Estudo do Currículo da Escola Primária”, de João Roberto Moreira (1955), na década de 50. Na década de 70, o termo currículo passou a fazer parte da Lei 5.692/71, inclusive com a introdução da disciplina “Currículos e Programas” no conjunto das disciplinas obrigatórias para a formação do pedagogo e foram criados cursos de pós-graduação que tomaram o currículo por área de concentração. Após a criação do Grupo de Trabalho de Currículo, vinculado à ANPED

(Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação), por volta de 1980, os estudiosos do currículo começaram a trocar suas ideias, a partir disso, o tema passou a ser de interesse nos encontros educacionais (PEDRA, 1997).

Com base na literatura específica podemos falar em três teorias do currículo: A Teoria Tradicional, Teoria Crítica e Teoria Pós-crítica do currículo. Cada uma delas apresenta visões particulares sobre o conceito de currículo, bem como, elementos diferenciados para se pensar e analisar um currículo.

O currículo em sua **vertente tradicional** tem suas origens no século XIX. O conceito de currículo surgiu em meio ao processo de industrialização. Em meio a este modelo econômico, a massificação da escolarização se intensificou, pois, era necessário preparar mão de obra “qualificada” para as demandas do mercado de trabalho.

A produção tradicional do currículo é influenciada pelo que vem a ser conhecido como Taylorismo¹⁰. O expoente da teoria tradicional do Currículo neste contexto é o norte americano Franklin Bobbit (1918), autor do livro “The Curriculum”, no qual expressa a influência que as ideias administrativas baseadas na eficiência e na padronização exercem sobre seu pensamento. Segundo Silva (2002), na perspectiva de Bobbitt a escola tinha missão de conservar e restaurar os valores da cultura americana e o compromisso de formar pessoas atendendo exigências do trabalho de empresas comerciais e industriais.

Nesta teoria, o currículo deveria ser neutro, garantindo o funcionamento da escola segundo a lógica de uma fábrica, onde a objetividade, a racionalização e a eficiência são palavras-chave para o desenvolvimento. Nessa perspectiva, o currículo era uma questão de organização e ocorria de forma mecânica e burocrática. A tarefa dos especialistas em currículo consistia no levantamento das habilidades e no desenvolvimento de currículos que permitissem que essas habilidades fossem desenvolvidas, no planejamento e elaboração de instrumentos para medir com precisão se elas foram aprendidas. Essas ideias influenciaram muito a educação, até o anos 1980, nos EUA e em muitos países, inclusive no Brasil.

A teoria tradicional concebe o currículo como “um plano de estudos que habilita o professor a organizar e dirigir o seu trabalho, assim como o de seus alunos”, enfim, um

¹⁰ Taylorismo é uma concepção de produção, baseada em um método científico de organização do trabalho, desenvolvida pelo engenheiro americano Frederick W. Taylor (1856-1915). Em 1911, Taylor publicou “Os princípios da administração”, obra na qual expôs seu método. Para aprofundamento ver (TAYLOR, 1990). A partir dessa concepção, o trabalho industrial foi fragmentado, pois cada trabalhador passou a exercer uma atividade específica no sistema industrial. A organização foi hierarquizada e sistematizada, e o tempo de produção passou a ser cronometrado. Essa modelo de produção foi introduzido no campo educacional, com objetivo de racionalizar e padronizar o processo de ensino e aprendizagem, para se obter eficiência neste processo.

planejamento daquilo que deve ser aprendido, e que de certa forma, padroniza a prática educativa e a aprendizagem dos alunos.

Em sua origem, o currículo significa o território demarcado e regrado do conhecimento correspondente aos conteúdos que professores e centros de educação deveriam cobrir; ou seja, o plano de estudos proposto e imposto pela escola aos professores (para que o ensinassem) e aos estudantes (para que o aprendessem).

Nesse sentido Sacristán (1999, p. 50) ressalta que de tudo aquilo que sabemos e que, em tese, pode ser ensinado ou aprendido, “o currículo a ensinar é uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regularão a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade”, numa perspectiva de controle do processo educativo.

Os elementos chaves para elaboração do currículo escolar, bem como, para sua análise nesta teoria são: ensino (quais os meios mais eficientes para ensinar os conteúdos); aprendizagem (como o aluno aprende); avaliação; metodologia; didática; organização; planejamento; eficiência e objetivos passíveis de serem observados.

Sobre a linha teórica tradicional consideramos, segundo Santos e Machado (2011) alguns aspectos fundamentais do currículo: 1º) foi uma tentativa de garantir o controle social ajustando o que se ensina ao que se espera dos futuros trabalhadores, ou seja, inculcando conhecimentos e valores necessários a garantir uma estrutura social ativa, mas submissa aos princípios dominantes; 2º) usaram de ideias como neutralidade e objetividade a fim de legitimar a escola como em um ambiente neutro em relação a questões sociais externas como, por exemplo, a desigualdade social e a miséria e 3º) centravam-se em questões técnicas garantindo eficiência no mundo do trabalho e da produção industrial.

Em meios aos muitos movimentos sociais e culturais que caracterizaram os anos de 1960 em todo o mundo, surgiram as primeiras teorizações questionando o pensamento e a estrutura educacional tradicionais, em específico, aqui, as concepções sobre currículo. As teorias críticas preocuparam-se em desenvolver conceitos que permitissem compreender, com base em uma análise marxista¹¹, o que o currículo faz.

Para Moreira (2003) a partir da **Teoria Crítica** o currículo passa a ser visto como elemento central na formação das identidades das pessoas. Não é mais possível vê-lo como neutro ou como narrativa única, fixa, finalizadora. Assim, a Teoria do Currículo não apenas se

¹¹ O marxismo enquanto teoria que considera a historicidade dos processos sociais e dos conceitos, as condições socioeconômicas de produção dos fenômenos e as contradições sociais. Enquanto método, propõe a abordagem dialética que teoricamente faria um desempate entre o positivismo e o compreensivismo, pois junta a proposta de analisar os contextos históricos, as determinações socioeconômicas dos fenômenos, as relações sociais de produção e de dominação com a compreensão das representações sociais. Seus principais expoentes são: Karl Marx e Friedrich Engels (MINAYO, 2009).

engaja num processo de emancipação e libertação, como se envolve em estratégias de governo e regulação.

O Currículo é analisado com caráter político e histórico, como uma relação social e centralmente produtivo, já que a produção de conhecimento nele envolvida se realiza por meio das relações sociais. O Currículo não é mera opção cognitiva, é, antes, um discurso que nos constitui como sujeitos. O poder está no interior e no centro do Currículo. Cabe à teorização crítica examinar, portanto, “quem”, “como” e o “quê” inclui ou exclui.

Numa concepção crítica, Moreira e Silva (2002, p.28) conceitua currículo como um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão.

Nesse sentido, podemos dizer que o currículo pode contribuir não só como forma de reproduzir os conhecimentos considerados como válidos pela classe dominante, mas também como uma possibilidade de intervenção na estrutura da sociedade.

Acreditamos que Silva (1999), corrobora com esta prerrogativa e acrescenta que o Currículo, assim como a Cultura, “são práticas de significação”, porque dizem respeito, sobretudo, à produção de sentido.

Assim, ambos podem ser vistos como um texto ou um discurso, como uma rede de significados. Então, também podem ser vistos como “práticas produtivas”. Aqui, cultura e currículo são vistos em suas dimensões criativa e produtiva, antagonizando as posturas conservadoras e tradicionais.

Levando em consideração essas prerrogativas, ressaltamos a necessidade de um olhar crítico em relação ao currículo escolar, tendo em vista que, este documento é o norteador do processo de ensino, bem como, influencia na formação da identidade dos alunos. Por isso, a necessidade de que nós professores possamos conceber o currículo como uma fonte de intencionalidades política, social e cultural.

Apple (2000, p. 53) sinaliza que:

A educação está profundamente implicada na política cultural. O currículo nunca é simplesmente uma montagem neutra de conhecimentos, que de alguma forma aparece nos livros e nas salas de aula de um país. Sempre parte de uma *tradição seletiva*, da seleção feita por alguém, da visão que algum grupo tem do que seja conhecimento legítimo. Ele é produzido pelos conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo (grifo do autor).

Não podemos ser ingênuos e aceitar que o currículo é um elemento neutro no contexto escolar. Nesse sentido, nos professores ao analisarmos o currículo escolar devemos considerar

duas questões básicas: A serviço de quem esse currículo é pensado? Quem é incluído e excluído deste currículo? Quem é marginalizado por esse currículo?

Nesse sentido, entendemos assim como Silva (1997) que o currículo é o espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político. Em outras palavras, em torno das identidades em formação. É por meio do currículo que diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social e sua “verdade”.

A teoria crítica do currículo tem suas análises com base numa visão sócio-política que concede prioridade às relações de poder e de controle presentes no processo de organização do conhecimento escolar. Com o surgimento dessas análises sobre o campo de estudo do currículo, podemos perceber que aparecem novos elementos que possuem relação estreita com as questões educacionais presentes nas instituições escolares (cultura, ideologia, poder, etc.). Conforme Silva (1997) os elementos pertencentes às categorias de análise da teoria crítica apontam para a seguinte concepção:

A teoria crítica do currículo tem contribuído para aumentar nossa compreensão sobre as íntimas relações entre conhecimento, poder e identidade social e, portanto, sobre as múltiplas formas pelas quais o currículo está centralmente envolvido na produção do social (p. 105).

O currículo a partir desta visão deixa de ser apenas um plano oficial (no papel), para compor-se também de tudo que é aprendido e ensinado na escola de forma consciente ou não. Assim, com base em Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) podemos falar em três tipos básicos de currículo: Currículo Formal (oficial), elaborado em conformidade com as Diretrizes Curriculares, e por isso é sempre respaldados por conhecimentos culturalmente válidos e universalmente aceitos; o Currículo Real está diretamente relacionado com o que de fato ocorre durante todo o processo de ensino e aprendizagem escolar e o Currículo Oculto, composto pelas influências do meio social discente e docente, provenientes da experiência de vida de cada um.

Deste modo, o currículo configura-se como um conjunto de saberes e conhecimentos selecionados de forma intencional de acordo com o contexto histórico, social e econômico de cada época, tendo como objetivo principal a construção de identidades individuais e sociais atravessadas por relação de poder. Percebe-se que o currículo não tem função apenas à transmissão de conhecimentos neutros, pois, o mesmo contribui para moldar (formar) com base nos valores, normas e padrões sociais e culturais considerados como válidos socialmente.

Com todas essas revelações sobre as questões que estão inseridas no campo educacional através do currículo, podemos ressaltar que as mesmas contribuíram para algumas implicações nas práticas educacionais. Pois, se antes a visão que se tinha era a de uma educação totalmente desprovida de qualquer intencionalidade da classe burguesa, e que por isso a ideia de reprodução da cultura dominante era camuflada por traz de um currículo visto como neutro agora o que se tem é a visão de um currículo desprovido de qualquer neutralidade e que produz identidades individuais e sociais particulares (MOREIRA e SILVA, 2008).

Com essas implicações trazidas para o centro da reflexão, nota-se que aparecem as contradições existentes no campo educacional por intermédio das relações de poder, contribuindo dessa forma com possibilidades de um ensino crítico voltado para as questões sociais, políticas e econômicas que estão presentes nas relações da sociedade e a escola. Gerez e David (2009) ressaltam que o currículo envolve construção de significados e valores culturais ligados às relações de poder e desigualdade. Eles, defende, uma pedagogia da possibilidade, em que as ações humanas na escola trabalhem contra o poder, em favor da resistência contra a dominação da classe hegemônica. O currículo aqui é compreendido como base nos conceitos de emancipação e libertação.

O currículo, do ponto de vista de suas teorias críticas, é um artefato político que interage com uma ideologia, a estrutura social, a cultura e o poder. Partindo desse pressuposto, o currículo não pode ser concebido como um instrumento neutro, apolítico ou puramente técnico, com a única e exclusiva função de organizar os conhecimentos escolares.

Neste sentido, Silva (1999, p. 25) ressalta que “o currículo visto como texto, como discurso, como matéria significante, tampouco pode ser separado das relações de poder, as relações de poder são inseparáveis das práticas de significação que formam o currículo”.

É preciso concebê-lo e transformá-lo em um instrumento favorável às modificações sociais e culturais, e, portanto, flexível a partir dessas transformações, a priori, respeitando e valorizando o outro, principalmente quando este outro for considerado diferente.

Em síntese, para esta teoria elementos como: ideologia; reprodução cultural e social; poder; classe social; capitalismo; relações sociais de produção; conscientização; emancipação e libertação; currículo oculto e resistências são fundamentais para se pensar e analisar um currículo escolar numa perspectiva democrática e emancipatória.

Dentro do campo dos estudos sobre o currículo, podemos citar também as contribuições da **Teoria Pós-crítica**. Na década de 1990, sobretudo com as ideias pós-modernas, cresceu o interesse com o conteúdo e com a natureza do conhecimento transmitido nas escolas. Os pressupostos desta teoria ampliam e modificam alguns conceitos da perspectiva crítica. Nesse

sentido, o termo “pós” “não implica em superação da teoria anterior, mas devem se combinar, pois ambas nos ensinaram, de diferentes formas que, o currículo é uma questão de saber, identidade e poder” (SILVA, 2002, p. 146).

Nesse sentido, pode-se dizer que o poder continua sendo enfatizado, mas os mesmo apresenta-se de diversas formas, ele está espalhado por toda a rede social, ou seja, não é apenas o fator econômico, material que gera as relações de desigualdades e de poder na educação.

Com as teorias pós-críticas, o mapa de poder é ampliado para incluir os processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade. Deste modo, entendemos assim como Silva (2007) que para estas teorias o poder transforma-se, mas não desaparece.

Nesta teoria, Segundo Moreira (1997, p. 20) passou-se, então, a conceber o currículo:

[...] como um todo significativo, como um texto, como um instrumento privilegiado de construção de identidades e subjetividades, instrumento este para desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados como para socializar as crianças e os jovens, segundo valores tidos como desejáveis pela sociedade.

Entendendo o currículo como uma prática de significação, prática produtiva, relação social, relação de poder e um conjunto de práticas que produzem identidades sociais, acreditamos ser relevante imbuir interculturalmente as relações estabelecidas na concepção de currículo, percebido como algo não neutro, composto por um conjunto de princípios e valores que estão sendo pré-estabelecidos. Assim, não podemos deixar de ressaltar que há, nele, opções culturais selecionadas. Por isso, devemos perceber quais são esses saberes e habilidades que estão sendo valorizados neste currículo de formação, bem como se a diversidade cultural está sendo trabalhada em seu interior.

Boaventura de Sousa Santos (2001), Hall (2001) e Candau (1998) defendem a ideia de que as identidades culturais não são rígidas, estão em constante transformação: o sujeito assume identidades diferentes em momentos e circunstâncias distintos de sua vida, de modo que a identidade não pode mais ser concebida como estática e cristalizada; porque, ao contrário, está sempre em construção, é sempre provisória e inacabada.

Esses autores ressaltam que não existe identidade individual e social dada como prontas e acabadas. Pelo contrário, nossa identidade está num processo contínuo de transformação, isso se dá em virtude das relações sociais, culturais que estamos inseridos. Esta constante relação com o outros influencia na identidade tanto individual, quanto social (coletiva).

É por isso, segundo Moreira e Silva (1997), que o currículo não pode ser concebido como elemento natural fixo e estável; mas sim como construção histórico-social flexível – aberta a mudanças, transformações – que inclui a diversidade cultural, a vida cotidiana e a cultura popular. O currículo contribui de certo modo para a construção da identidade individual e cultural do estudante, levando em consideração que a identidade cultural do sujeito é instável.

Entretanto, o que se presencia em muitas escolas é um currículo monocultural, no qual se transmite valores da cultura hegemônica, postulada como uma cultura nacional. Neste contexto, Hall (2001, p. 49-50) contribui com a discussão ressaltando que:

A formação de uma cultura nacional contribuiu para criar padrões de alfabetização universais, generalizou uma única língua vernacular como meio dominante de comunicação em toda a nação, criou uma cultura homogênea e manteve instituições culturais nacionais, como por exemplo, um sistema educacional nacional.

Esta situação é bastante semelhante com o que tem ocorrido educação brasileira. Dentro destas perspectivas, a educação é desenvolvida desconsiderando a heterogeneidade presente nas escolas, nas salas de aula. Nesse sentido concordamos com Gusmão (2003, p. 92) quando ressalta que:

[...] a escola tem sido um veículo de projeção de padrões e modelos que impedem o verdadeiro conhecimento, privilegiando um conhecimento dado e assimilado pela ordem institucional, nem sempre percebido pelos agentes sociais que conduzem o processo educativo. É assim que muitas vezes a dificuldade de aprender é explicada pelo fato de se ser [...] paraibano, nordestino, favelado, vesgo, canhoto, filho de prostituta [...].

Essa concepção direciona para uma escola e uma prática docente excludente, tendo em vista que, ao entrar na escola, na sala de aula, a cultura dos alunos é ignorada, desprezada, podendo levar ao fracasso escolar e até mesmo a evasão desses sujeitos do contexto escolar, por não verem sentido na educação escolar que lhe é imposta.

Segundo Nóvoa (1998), com a afirmação dos Estados-Nação, a escola passa a ser elemento central no processo de homogeneização cultural e invenção de uma cidadania nacional; é quem fixa normas, saberes e condutas desejáveis a um determinado grupo social, conforme um modelo, um padrão universal. Em outros termos, a escola é a grande responsável por homogeneizar identidades e culturas.

Dessa forma, as instituições são ativamente envolvidas em formas de regulação moral e social; para esse autor, as escolas pressupõem noções fixas de identidade cultural e nacional.

A padronização de identidades moldadas na cultura dominante propicia um espaço privilegiado para certos/as alunos/as e, ao mesmo tempo, reforça a desigualdade e a subordinação para outros.

No bojo dessa discussão confirma-se: a escolarização reafirma as experiências culturais de grupos privilegiados e silencia vozes e experiências das memórias culturais das camadas populares. Boaventura de Sousa Santos (2001, p. 30), acrescenta: “O silêncio é, pois, uma construção que se afirma como sintoma de um bloqueio, de uma potencialidade que não pode ser desenvolvida”. Nesse silêncio, e na despreocupação ou no desinteresse em potencializar as capacidades da maioria dos sujeitos, se confirmam a destruição de suas identidades, seus saberes, seus valores, suas necessidades e suas aspirações. Assim, a escolarização, para a maioria dos sujeitos, se restringe a processos de discriminação, classificação e expulsão – considerados evasão por grande parte das escolas.

McLaren (2000) e Freire (1991; 1995) defendem a ideia de que a escola deveria proporcionar condições para que alunos/as se constituíssem como sujeitos, exercessem plenamente seus direitos, à palavra, à pergunta e resposta, à criatividade, à sua identidade cultural, e posteriormente se afirmassem como pessoas aptas a lutarem por melhores condições socioeconômicas.

É necessário que as várias vozes silenciadas no decorrer da história sejam ouvidas no espaço escolar, tendo em vista que, a escola do século XXI necessita estar envolvida num projeto de sociedade democrática, antiautoritária, que reconheça, valorize e problematize as diferenças no contexto escolar. Nós professores e todos aqueles que estão direta ou indiretamente envolvidos no processo educacional precisamos “mais do que nunca” questionarmos esses padrões culturais que são impostos pelos grupos dominantes da sociedade. É preciso discutir no contexto educacional e mais especificamente nos cursos de formação de professores a questão da diferença.

Falar em diferenças implica mergulhar nos caminhos da identidade, o que fazemos a partir do que nos é considerado comum e do que consideramos diferente. Silva (2002, p. 9) “diz que a identidade é, assim, marcada pela diferença”. De acordo com este autor, a identidade é marcada por símbolos e representações que, ao mesmo tempo em, que constroem a identidade, faz uma marcação das diferenças.

Não se pode falar em igualdade sem incluir a questão da diversidade cultural, nem abordar a questão da diferença dissociada da igualdade. De acordo com Candau (2002) o que está se buscando é o mesmo tempo, negar a padronização e lutar contra todas as formas de desigualdades presentes em nossa sociedade e principalmente na educação. Nem

padronização nem desigualdade, mas luta pelo reconhecimento das diferenças, ou seja, luta pela valorização das diversas culturas presentes na sociedade. Esta perspectiva questiona diretamente o caráter monocultural presente tanto nos currículos de formação de professores, quanto nos currículos da Educação Básica.

Pelo currículo escolar, diferentes culturas entram em contato (ou em choque) umas com as outras, as instituições de ensino, por sua vez, são locais para esses (des) encontros e embates culturais acontecerem, e é dentro desses espaços de jogo de poder que o currículo emerge e influencia os sujeitos envolvidos.

Levando em considerações essas prerrogativas, evidencia-se a necessidade de uma formação docente, bem como de propostas educacionais que leve em consideração a diversidade cultural presente na sociedade na qual estamos inseridas, e levem em consideração também a diversidade cultural presente no contexto local no qual estes futuros professores irão atuar.

Para Canen (2009, p. 60):

O currículo corresponde a uma seleção da cultura que se faz em um universo mais amplo de possibilidades. Essa seleção enfatiza determinados saberes e omite outros, sendo que presenças e ausências nos currículos representam resultados de disputas culturais em torno dos valores e habilidades que se consideram dignos de serem transmitidos e aprendidos. É importante observar que o currículo é um território em que se travam lutas por diferentes significados do indivíduo, do mundo e da sociedade.

A partir das prerrogativas discutidas, é interessante refletir sobre a construção do currículo nas escolas brasileiras. Em outras palavras, é preciso investigar a predominância cultural da classe dominante nos conteúdos, visto que as relações de poder estão implícitas nas propostas curriculares atuais. Nesse sentido, faz-se necessário questionarmos: Quem é excluído ou incluído no currículo escolar? Como a cultura, os saberes dos grupos étnicos considerados inferiores pela cultura dominante é abordado no currículo escolar? Consideramos que esses questionamentos são essenciais na análise e elaboração do currículo escolar, tendo em vista os apontamentos apresentado por Moreira (2003, p. 22-23) ao ressaltar que:

No processo histórico do currículo, há um momento em que ele deixa de ser um instrumento neutro, isento de ideologias, e passa a ser visto como um espaço, numa sociedade dividida em classes, onde também se produzirá a cultura.

Diante disso, é necessário que pensemos um currículo que envolva as identidades dos diversos sujeitos inseridos no contexto escolar, bem como as práticas sociais e culturais. Trata-se, enfim, de pensarmos os sujeitos e suas representações para além dos processos sociais específicos da Universidade. Por isso, é importante discutir concepções contemporâneas no currículo de formação de professores para potencializá-las, de modo que sejam direcionadas para a formação de cidadãos críticos, comprometidos com a valorização da diversidade cultural, da cidadania, e aptos a se inserirem em um mundo plural. É necessária uma ampla reflexão sobre que espécie de currículo as escolas devem ter para enfrentar os desafios dos novos tempos.

Dentro deste contexto, Canen (2001) vê os desafios do novo milênio como merecedores de aportes teóricos que ajudem a pensar em políticas e práticas valorizadoras da pluralidade cultural e que sejam desafiadoras de preconceitos e estereótipos, havendo necessidade de se superar a cegueira multicultural e racial que tem predominado nos currículos. Deste modo, é importante e imprescindível perceber o currículo como uma ferramenta necessária para se compreender os interesses que atuam e estão em permanente jogo na escola e na sociedade.

A educação precisa incorporar as necessidades atuais, as lutas por representação de identidades e também levar em conta o mundo atual, altamente tecnológico, marcado pelas redes, pela velocidade, pela globalização, pela diversidade cultural, por revoluções em todas as áreas do saber. A escola, como instituição social, e o currículo, como parte da escola, precisam estar atentos a tudo isso. O currículo não pode continuar com uma visão monocultural, inflexível, com a organização do conhecimento compartimentada e as disciplinas fechadas em si mesmo, sem se integrarem.

É imprescindível também se atentar para o fato de que o currículo não é neutro; ao ser veículo de conhecimentos selecionados, ele se liga ao poder, à homogeneização ou diferenciação da escola e por isso nós educadores precisamos estar alertas às suas implicações sociológicas e culturais.

4.2 Educação, cultura e diversidade cultural

Com base nas características das Teorias do Currículo, pode-se dizer que somente a partir da Teoria Crítica de Currículo é que o termo cultura foi assumido com elemento importante para análise e elaboração do currículo escolar. A partir das contribuições desta teoria, muitos estudos e pesquisas se voltaram para a temática cultura e educação.

A multiplicidade de culturas na sociedade contemporânea requer compreender a complexidade da interação que se estabelece entre sujeitos de identidades culturais diferentes. Tal complexidade evidencia a necessidade de se promover uma educação que ultrapasse o etnocentrismo sociocultural e rompa, assim, com a exclusão dos grupos sociais que não se enquadram nos grupos dominantes.

Nesse sentido, Moreira (2004) enfatiza que a escola tem ignorado o conhecimento e as experiências dos grupos sociais cujos padrões culturais não correspondem aos determinados pela cultura-padrão, assentada nos valores da cultura ocidental hegemônica. A instituição escolar parece ter dificuldade no reconhecimento da grande parte da população que não se enquadra nos parâmetros determinados por uma concepção universalista de cultura.

Por isso, consideramos que as questões relativas à educação e cultura continuam a desafiar professores/as: a diversidade cultural, tão ressaltada hoje na sociedade brasileira, leva ao questionamento do papel da educação em uma realidade plural e abre campos de debates que conduzem à investigação de novas possibilidades para se enfrentarem os desafios que marcam nosso cotidiano. Os diferentes universos culturais precisam, então, ser reconhecidos como importantes para a construção e reconstrução de nossa identidade, cultura e sociedade.

Entretanto, de acordo com Moreira (2004) as políticas educativas ainda são permeadas pela ideia de uma cultura homogênea, em que a educação é destinada a conformar alunos/as à função de bons cidadãos/cidadãs, que cumprem deveres, partilham uma mesma identidade nacional e se mostram leais ao Estado-Nação.

Constatamos, assim, uma escola planejada para promoção da homogeneidade e negação da diversidade inerente à pessoa humana. Uma escola que, embora tenha se expandindo por meio de um processo de universalização (democratização) do ensino, contribui ainda para a manutenção da exclusão por dentro de seus muros, por meio de metodologias descontextualizadas, programações lineares, temporalidade inflexível e categorias como de sucesso e insucesso, normalidade e anormalidade, atraso e fracasso escolar, na qual tende a excluir aqueles que não acompanham a padronização que as propostas educacionais impõem.

A fim de compreender a diversidade cultural e suas implicações na educação, acreditamos ser necessário, em primeiro lugar, entender o polissêmico conceito de cultura. Assim, múltiplos sentidos podem ser conferidos ao termo cultura e que as tentativas de se defini-lo nascem da necessidade de dar respostas à mudança histórica.

Santos (1994, p. 12) diz que:

No século XIX foram feitos muitos estudos procurando hierarquizar todas as culturas humanas, existentes ou extintas, e essa segundo perspectiva que mencionei acima criticou-as fortemente. Segundo as versões mais comuns desses estudos, a humanidade passaria por etapas sucessivas de evolução social que a conduziria desde um estágio primordial onde se iniciaria a distinção da espécie humana de outras espécies animais até a civilização tal como conhecida na Europa ocidental de então. Todas as sociedades humanas fariam necessariamente parte dessa escala evolutiva, dessa evolução em linha única. Assim, a diversidade de sociedades existentes no século XIX representaria estágios diferentes da evolução humana: sociedades indígenas da Amazônia poderiam ser classificadas no estágio da selvageria; reinos africanos, no estágio da barbárie. Quanto à Europa classificada no estágio da civilização, considerava-se que ela já teria passado por aqueles outros estágios.

Nesse sentido, as culturas mais dominantes serviriam como parâmetro para classificar outras culturas, ou seja, que não estivesse nos padrões das sociedades mais desenvolvidas era considerado povos sem culturas, e que poderiam ser submissos às vontades das sociedades mais desenvolvidas. Esse pensamento não levava em consideração as condições reais de vida dessas sociedades.

No entender de Santos (1994) não foi difícil perceber nessa concepção de evolução por estágios uma visão europeia da humanidade, uma visão que utilizava concepções europeias para construir a escala evolutiva, e que além do mais servia aos propósitos de legitimar o processo que se vivia de expansão e consolidação do domínio dos principais países capitalistas sobre os povos do mundo. As concepções de evolução linear foram atacadas com a ideia de que cada cultura tem sua própria verdade e que a classificação dessas culturas em escalas hierarquizadas era impossível, dada à multiplicidade de critérios culturais.

Tais esforços de classificação de culturas não implicavam apenas a justificação do domínio das sociedades capitalistas centrais, que naqueles esquemas globais apareciam no topo da humanidade, sobre o resto do mundo. Ideias racistas também se associaram àqueles esforços; muitas vezes os povos não-europeus foram considerados inferiores, e isso era usado como justificativa para seu domínio e exploração.

Chauí (2000) argumenta que utilizamos a palavra cultura ou seus derivados – culto e inculto – em sentidos muito diferentes e, às vezes, contraditórios. Essa autora ainda destaca que geralmente a palavra cultura é relacionada à posse de certos conhecimentos – línguas, artes, alfabetização. Logo, ter cultura é visto como algo positivo; não tê-la – ser inculto –, como algo negativo. “Ter cultura” subentende-se ainda ter prestígio, respeito e superioridade; “não ter cultura” sugere ausência de conhecimentos, falta de prestígio e inferioridade. Nesse

sentido restrito do termo, as camadas sociais mais altas detêm cultura, são “cultas”; as camadas populares são consideradas “incultas”.

Mas tal entendimento é contraditório: quando se menciona “a cultura popular brasileira” ou “a música popular”, atribui-se ao popular o domínio de uma cultura que não pertence às camadas sociais mais altas.

Nessa ótica, é necessário evitar equívocos em relação a um termo tão complexo, com tantos significados diferentes. Isso porque a cultura não pode ser reduzida a somente um de seus aspectos: deve ser entendida na sua amplitude, no reconhecimento de que todos os seres humanos são seres culturais e produzem culturas, independentemente do grupo social a que pertencem.

A antropologia emprega a palavra cultura sempre no plural: culturas, pois as leis, os valores, as crenças, as práticas e as instituições variam de uma formação social para outra. Para Chauí (2000, p. 295): “[...] a cultura é a maneira pela qual os humanos se humanizam por meio de práticas que criam a existência social, econômica, política, religiosa, intelectual e artística”.

A autora apresenta um conceito amplo sobre o termo cultura, a qual diz respeito a tudo que dá significação a existência humana, ou seja, cultura aqui é entendida como a forma como cada grupo, sociedade organiza a vida em sociedade. Nessa visão de cultura, todos os grupos produzem cultura, em outras palavras não há grupo ou sociedade desprovida de cultura.

Santos (1994) também apresenta um conceito abrangente e de certo modo contribui para a superação da visão limitada de cultura como sendo apenas manifestações artísticas, religiosas, crenças, valores, entre outros. Nas palavras desse autor a cultura pode ser entendida como:

Uma dimensão do processo social, da vida de uma sociedade. Não diz respeito apenas a um conjunto de práticas e concepções, como por exemplo se poderia dizer da arte. Não é apenas uma parte da vida social como por exemplo se poderia falar da religião. Não se pode dizer que cultura seja algo independente da vida social, algo que nada tenha a ver com a realidade onde existe. Entendida dessa forma, cultura diz respeito a todos os aspectos da vida social, e não se pode dizer que ela exista em alguns contextos e não em outros (p.37).

Deste modo, cultura é uma construção histórica, seja como concepção, seja como dimensão do processo social. Ou seja, a cultura não é algo natural, não é uma decorrência de leis físicas ou biológicas. Ao contrário, a cultura é um produto coletivo da vida humana. Isso se aplica não apenas à percepção da cultura, mas também à sua relevância, à importância que

passa a ter. Aplica-se ao conteúdo de cada cultura particular, produto da história de cada sociedade.

Entendemos assim como Santos (1994) que cultura é um território bem atual das lutas sociais por um destino melhor. É uma realidade e uma concepção que precisam ser apropriadas em favor do progresso social e da liberdade, em favor da luta contra a exploração de uma parte da sociedade por outra, em favor da superação da opressão e da desigualdade.

Com base na definição acima, pode-se dizer que a cultura não é privilégio de alguns grupos dominantes da sociedade. A cultura está presentes nos mais variados grupos sociais, tendo em vista que, cada grupo social carrega consigo valores, costumes, crenças, visões de mundo, entre outros que são transmitidos de geração em geração aos membros do grupo.

Assim, cultura diz respeito à humanidade como um todo e ao mesmo tempo a cada um dos povos, nações, sociedades e grupos humanos. Quando se considera as culturas particulares que existem ou existiram, logo se constata a sua grande variação.

Essas diferentes culturas precisam ser entendidas e respeitadas buscando a verdadeira compreensão do homem e, deste modo compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade.

Gusmão (2003), esclarece que a cultura no interior de uma realidade humana é sempre dinâmica, não é fechada ou cristalizada como um patrimônio de raízes fixas e permanentes. A cultura possui fronteiras móveis em constante expansão. Tampouco é conjugada no singular, já que é plural, marcada por intensas trocas e muitas contradições nas relações entre grupos culturais diversos e mesmo no interior de um mesmo grupo.

Esse é o caso da formação cultural do nosso país, todos sabem que a formação cultural do Brasil recebe influência de muitas culturas. Entretanto, historicamente isso vem sendo de certa forma negado. O rompimento com essa visão de cultura homogênea na sociedade brasileira é urgente.

Nesse sentido, é necessário compreendermos que as culturas não são estáticas, elas evoluem no contato de umas com as outras e que as experiências culturais são necessariamente intercambiantes. Esse fenômeno sempre existiu na história da humanidade, bem como sempre existiram as sociedades com uma diversidade de culturas. A cultura neste sentido, está sempre em constante transformação.

A esse respeito, Santos (1994, p. 44) ressalta que:

Cada realidade cultural tem sua lógica interna, a qual devemos procurar conhecer para que façam sentido as suas práticas, costumes, concepções e as transformações pelas quais estas passam. É preciso relacionar a variedade de

procedimentos culturais com os contextos em que são produzidos. As variações nas formas de família, por exemplo, ou nas maneiras de habitar, de se vestir ou de distribuir os produtos do trabalho não são gratuitas. Fazem sentido para os agrupamentos humanos que as vivem, são resultado de sua história, relacionam-se com as condições materiais de sua existência. Entendido assim, o estudo da cultura contribui no combate a preconceitos, oferecendo uma plataforma firme para o respeito e a dignidade nas relações humanas.

É importante considerar a diversidade cultural interna à nossa sociedade, isso é de fato essencial para compreendermos melhor o país em que vivemos. Mesmo porque essa diversidade não é só feita de ideias, ela está também relacionada com as maneiras de atuar na vida social, é um elemento que faz parte das relações sociais no país.

A diversidade também se constitui de maneiras diferentes de viver, cujas razões podem ser estudadas, contribuindo dessa forma para eliminar preconceitos e perseguições de que são vítimas grupos e categorias de pessoas. Pois na visão de Silveira (2015), a diversidade está também relacionada com as disputas pelo poder em uma sociedade composta por comunidade dominada e comunidade dominante. Deste modo, a diversidade é muito mais do que o conjunto das diferenças.

Ao entrarmos nesse campo, estamos lidando com a construção histórica, social e cultural das diferenças a qual está ligada às relações de poder, aos processos de colonização e dominação. Portanto ao falarmos sobre diversidade cultural, é fundamental considerarmos a construção das identidades, o contexto das desigualdades e das lutas sociais.

Assim, tanto no estudo de culturas de sociedades diferentes quanto das formas culturais no interior de uma sociedade, mostrar que a diversidade existe não implica concluir que tudo é relativo, apenas entender as realidades culturais no contexto da história de cada sociedade, das relações sociais dentro de cada qual e das relações entre elas. Nem tudo que é diverso o é da mesma forma. Não há razão para querer imortalizar as facetas culturais que resultam da miséria e da opressão. Afinal, as culturas movem-se não apenas pelo que existe, mas também pelas possibilidades e projetos do que pode vir a existir.

Partindo do conceito antropológico de cultura – que lhe reconhece a pluralidade, é possível entender que a sociedade é formada por vários grupos, os quais vivem em diferentes condições sociais e produzem culturas distintas – todas são importantes. Descarta-se, assim, a ideia de que determinada cultura deve se impor às outras.

Mas infelizmente, no dia a dia, presenciamos essa situação, principalmente no campo educacional. É notável a relação entre educação e cultura, tendo em vista que, todo ensino

está entrelaçado com as questões culturais, ou seja, o currículo da escola dissemina e transmite uma determinada cultura aos seus alunos. Forquim (1993, p.10) diz que:

Incontestavelmente, existe, entre educação e cultura, uma relação íntima, orgânica. Quer se tome a palavra “educação” no sentido amplo, de formação e socialização do indivíduo, quer se a restrinja unicamente ao domínio escolar, é necessário reconhecer que, se toda educação é sempre educação de alguém por alguém, ela supõe sempre também, necessariamente, a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa, conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de “conteúdo” da educação.

Esse autor afirma que a educação escolar supõe seleção no interior da cultura e reelaboração dos conteúdos a serem transmitidos a uma nova geração; ressalta que selecionar conteúdos pressupõe arbitrariedades, pois essa seleção cultural escolar sempre estará associada a uma determinada época, e condicionada por uma ideologia política ou pedagógica dominante.

Forquim (1993) reforça ainda a necessidade de se reconhecer que a cultura não existe em lugar nenhum como um tecido uniforme e imutável, mas se apresenta numa diversidade de aparências e formas, varia de uma sociedade para outra e de um grupo para outro no interior de uma mesma sociedade.

Essa constatação impõe questionamentos: por que não se incorporar a diversidade cultural ao currículo? Por que a escola desconsidera conteúdos relevantes para alguns grupos culturais, legitimando, assim, interesses de alguns grupos sociais em detrimento de outros? Por que o currículo escolar persiste nessa visão de homogeneização da cultura?

Candau (1998, p. 182), ao definir a cultura escolar, chama a atenção para este problema:

A cultura escolar predominantemente nas nossas escolas se revela como “engessada”, pouco permeável ao contexto em que se insere, aos universos culturais das crianças, jovens a que se dirige e a multiculturalidade das nossas sociedades. Parece que o sistema público de ensino, nascido no contexto da modernidade, assentado no ideal de uma escola básica a que todos têm direito e que garanta o acesso a todos os conhecimentos sistematizados de caráter considerado “universal”, além de estar longe de garantir a democratização efetiva do direito à educação e ao conhecimento sistematizado, terminou por criar uma cultura escolar padronizada, ritualística, formal, pouco dinâmica, que enfatiza processos de mera transferência de conhecimentos, quando esta de fato acontece, e está referida à cultura de determinados atores sociais, brancos, de classe média, de extrato burguês e configurado pela cultura ocidental, considerada como universal.

Nessa perspectiva, nota-se que a cultura escolar tem ignorado a cultura que o aluno já possui. Deste modo, a escola vê o aluno como um sujeito vazio em termos de cultura, e dentro

da escola ele irá absorver a cultura disseminada por esta intuição, considerada universalmente válida para todas as pessoas.

Forquin (1993) e Candau (1998) distinguem, então, cultura escolar de cultura da escola. A primeira pode ser definida como um conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos selecionados e reforçados por rotinas e normas, para serem trabalhados na construção dos saberes mediante um currículo monocultural; a outra é o currículo vivido, permeado por interações e conflitos que se efetivam nas múltiplas culturas encontradas no interior da escola.

Disso se conclui que a cultura escolar está cristalizada num padrão de uniformidade e demonstra enorme dificuldade de se renovar, ignorando a diversidade cultural e as transformações pelas quais o mundo passa.

Assim, embora o discurso das políticas educacionais, compreendidas pelas legislações brasileiras assegurem que a diversidade cultural precisa ser trabalhada dentro do contexto escolar, que o ensino deve ser articulado com os saberes das diversas culturas presentes em nossa sociedade, mais especificamente no contexto escolar. Esse discurso muitas vezes também é defendido pelos professores/as, assim, pode-se dizer que embora o discurso de fato tenha mudado, prevalece nas práticas educativas à homogeneidade do ensino: as escolas têm verdadeira obstinação pela igualdade e relutam em mudar, para permanecerem fiéis à tradição.

Há um grande problema quanto à prática educativa homogeneizadora, e que precisa ser pensada nas políticas educacionais, tendo em vista que, essa tende a excluir grande parcela de alunos/as não familiarizados com a cultura por ela veiculada; logo, o resultado desse desequilíbrio cultural recai sobre os menos favorecidos, e o fracasso escolar continua atingindo em maior proporção camadas mais pobres da população.

Gusmão (2003) ressalta que a escola tem sido veículo de projeção de padrões e modelos que impedem o verdadeiro conhecimento, privilegiando um conhecimento dado e assimilado pela ordem institucional, nem sempre percebido pelos agentes sociais que conduzem o processo educativo. A autora complementa que educar é, então, um desafio, considerando que se processa no interior de um embate entre:

Interesses, dominação, exploração revelando a existência do poder e seu exercício sobre os indivíduos, grupos ou sociedades tidos diferentes. Educar tem sido o meio pelo qual o diferente deve ser transformado em igual para que se possa submeter, dominar e explorar em nome de um modelo cultural que se acredita natural, universal e humano (GUSMÃO, 2003, p. 92-93).

Esta preocupação da autora é muito pertinente, pois, sabemos que a educação escolar desde sua criação está muito arraigada na concepção de homogeneidade, universalidade, de que, dentro da escola todos os alunos são iguais, aprendem da mesma forma, devem pensar de maneira padronizada, entre outros. Ao entrar na escola, as crianças deixam de serem pessoas que possuem toda uma bagagem social e cultural e passam a ser tabulas rasas que irão ser preenchidas pelos ensinamentos transmitidos pela escola.

Santos (1989, p.93) ressalta que é “ingênuo pensar em salvar o ensino a partir de uma falsa noção de igualdade que desconsidera e faz tábula rasa das diferenças”. Exemplar é a reação de professores e dirigentes de escola quando indagados sobre as diferenças do alunado. É frequente se ouvir que naquela escola todos são iguais e que aos olhos do educador não há diferença. No entanto, todos nos sabemos que essa igualdade não é real. “Os alunos que ali estão têm as mais diferentes origens, são portadores de diferentes histórias de vida, as quais informam seu modo de ser e suas possibilidades de aprender”. Por que, então, os dizemos iguais? Por que todos são vistos a partir do lugar que ocupam no interior da escola? “Ali eles são alunos, categoria geral e abstrata que, tal como categoria índio, coloca a todos no mesmo saco e nega as diferenças que os tornam, cada um, sujeitos socioculturais” (SANTOS, 1989, p. 93). Corroboramos com este autor, e acrescentamos que isso seria também desumano e contraria os princípios legais dos direitos humanos e das leis que regem a educação brasileira.

A heterogeneidade, porém, encontra-se institucionalmente negada, como negada estão as condições sociocultural dos alunos, na medida em que a escola pratica o ensino e nega a aprendizagem. Isso se torna um fator preocupante no campo educacional.

Nesse sentido, entendemos assim como Moreira (2004) que a maior preocupação quanto à prática educativa homogeneizadora é que ela exclui grande parcela de alunos/as não familiarizados com a cultura por ela veiculada; logo, o resultado desse desequilíbrio cultural recai sobre os menos favorecidos, e o fracasso escolar continua atingindo em maior proporção camadas mais pobres da população.

Em suma, a diversidade social e cultural, a pluralidade étnica e racial são hoje o desafio daqueles que não querem ser apenas pessoas que ensinam, mas querem também educar, educar para o respeito, para a tolerância para o acolhimento a diferença. Nessa busca, pauta-se por princípios mais amplos e consequentes e tentam apoiar-se nas leis que regulam e orientam o processo educativo, entre elas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –LDB e os Parâmetros Curriculares Nacionais. Nesse sentido consideramos pertinentes as indagações apresentadas por Gusmão (2003):

Em que medida são eles suficientes e capazes de “iluminar” a prática pedagógica e instituir um processo real de aprendizagem? O que fazer diante das diferenças culturais, étnicas e de classe? Basta atribuir ao professor uma autonomia frente a realidade de seus alunos? Como vencer as dificuldades de um sistema educativo que se pauta em conteúdos escolares postos por uma cultura nacional e universal? Como definir o papel dos professores e dos alunos por meio de um conhecimento geral, abstrato e universal? Esse conhecimento também é parte da formação do professor e que o desafia a compreender-se a si mesmo, entre o que acreditar ser correto e o que experimenta na relação com os alunos. Como, diante disso tudo, pensar a questão da tolerância e do direito de cidadania para todos?

Então como nos diz esta autora, entre desejos, sonhos, princípios legais e políticas educativas, a diversidade social e cultural desafia nossas práticas e nossos valores e nos coloca diante de nosso enigma maior: a diferença do outro, a semelhança do mesmo. E claramente, essa questão desafia também a formação de professores para trabalhar de forma crítica a diversidade cultural em sala de aula.

Sem dúvida, temos um grande desafio a vencer, tendo em vista que ao se fazer uma análise crítica da escola pública percebemos que ela nasceu para exercer o controle social dos segmentos populares que precisavam adaptar-se às condições e exigências da vida da cidade. Assim sendo, do ponto de vista histórico, pode-se dizer que a emergência da escola pública decorre mais diretamente dos interesses da burguesia em ascensão e do Estado Nacional do que propriamente das necessidades das classes populares.

Deste modo, a cultura popular tem estado ausente dos currículos de nossas escolas, que vêm, em geral, reafirmando a superioridade de uma cultura associada à classe, gênero e raça. Todavia, como importante terreno de luta cultural, a cultura do aluno da classe trabalhadora precisa torna-se parte de uma pedagogia voltada para seus interesses e necessidades. Na perspectiva de Moreira (2011) ainda que ver sua cultura aceita pela escola não mude sua situação de opressão, permite ao aluno, que vem tendo sua voz negada dentro e fora da escola, reconhecer-se como portador de cultura, como autor de seu discurso, como agente ativo, capaz, portanto, de lutar pela melhoria de suas condições de vida.

Sabemos que a sociedade brasileira constitui-se de diferentes matrizes étnicas e culturais, entre as quais ressaltam-se índios, caboclos e negros. Esses grupos têm sobrevivido com muitas dificuldades a diferentes etnocídios e múltiplas formas de invisibilidade social, ainda assim, permanecem reafirmando suas identidades étnicas. Entretanto, a nacionalidade brasileira transmitida pela escola está dada e acabada, pois aparece no processo educativo como se não existissem outras formas de pertencimentos diferentes do modelo branco/cristão e masculino.

A educação brasileira maquiou o problema da diversidade, ampliando o quantitativo de vagas, obrigando os pais a colocarem seus filhos na escola, sem, contudo, planejar como se daria o atendimento a estes sujeitos. E qual foi o resultado? Os alunos foram ensinados que sua cultura não tinha nenhum valor. Esta realidade ainda persiste em muitas escolas brasileiras.

A escola foi criada para manter a ordem social, a perpetuação de uma identidade nacional e para difusão dos ideais, valores e normas da sociedade burguesa, contudo, apesar disso, ela pode (e deve) trabalhar com as contradições existentes dentro desse espaço escolar e confrontar a hegemonia cultural imposta ao longo da história da humanidade às sociedades mais exploradas.

4.3 Diversidade cultural na formação inicial de professores

Acima discutimos sobre o conceito do termo cultura, pois consideramos necessário para as discussões relacionadas à diversidade cultural na formação de professores. Mas, o que entendemos por diversidade?

Ao consultarmos o dicionário à procura da definição da palavra diversidade vamos encontrar diferença, dessemelhança. Isso pode nos levar a pensar que a diversidade diz respeito somente aos sinais que podem ser vistos a olho nu. Porém, se ampliarmos a nossa visão sobre as diferenças e dermos a elas um trato cultural e político poderemos entendê-las de duas formas: 1) as diferenças podem ser empiricamente observáveis. 2) as diferenças também são construídas ao longo do processo histórico, nas relações sociais e nas relações de poder.

Muitas vezes, os seres humanos tornam o outro diferente para fazê-lo inimigo, para dominá-lo. Por isso, falar sobre a diversidade cultural não diz respeito apenas ao reconhecimento do outro. Significa pensar a relação entre o eu e o outro. Aí está o encantamento da discussão sobre a diversidade. Ao considerarmos o outro, o diferente, não deixamos de focar a atenção sobre o nosso grupo, a nossa história, o nosso povo. Ou seja, falamos o tempo inteiro em semelhanças e diferenças.

Isso nos leva a pensar que ao considerarmos alguém ou alguma coisa diferente, estamos sempre partindo de uma comparação. E não é qualquer comparação. Geralmente, comparamos esse outro com algum tipo de padrão ou de norma vigente no nosso grupo cultural ou que esteja próximo da nossa visão de mundo. Esse padrão pode ser de

comportamento, de inteligência, de esperteza, de beleza, de cultura, de linguagem, de classe social, de raça, de gênero, de idade.

Nesse sentido, segundo o Dicionário Aurélio (2004) o termo diversidade, vem da palavra “diversitate”, de origem latina, e significa: diferente. Ao longo da história a “diferença” foi vista como algo desviante, negativo, pejorativo e/ou depreciativo. Muito da justificção da prática social do preconceito e da discriminação encontra seu acento nessa visão distorcida em relação à pessoa “Diferente”. Todavia na contemporaneidade o termo “diversidade” e/ou “diferença” assume um aspecto positivo, como luta em favor dos direitos de pessoas e/ou setores excluídos, marginalizados socialmente.

Segundo Kiyindou (2007), a diversidade cultural, em sentido literal, referia-se à multiplicidade de culturas ou de identidades culturais, em oposição à homogeneidade. E que, atualmente, a diversidade não se define tanto por oposição à homogeneidade quanto pela oposição à disparidade, mas torna-se sinônimo de diálogo e de valores compartilhados.

Nessa perspectiva, acorda-se que a expressão diversidade cultural, hoje, compreende a superação tanto da negação das diferenças, efetuada pela homogeneidade, como do relativismo praticado pela absolutização das diferenças.

A superação dessas visões dicotômicas deve-se fazer por meio de políticas que valorizem a interação e comunicação entre os diferentes sujeitos e grupos culturais, sem homogeneizar, excluir ou isolar cada cultura em seu contexto.

Nesse sentido, a discussão a respeito da diversidade cultural não pode ficar restrita à análise de um determinado comportamento ou de uma resposta individual. Ela precisa incluir e abranger uma discussão política. Por quê? Por que ela diz respeito às relações estabelecidas entre os grupos humanos e por isso mesmo não está fora das relações de poder. Ela diz respeito aos padrões e aos valores que regulam essas relações.

Deste modo, Gomes (2003) ressalta à necessidade de se compreender melhor a teia de relações que se estabelece dentro da escola, a partir do reconhecimento de que esta, como uma instituição social, é construída por sujeitos socioculturais e, conseqüentemente, é um espaço da diversidade étnico-cultural.

A autora explica que o sentido que atribuímos às diferenças, passam pela cultura e pelas relações políticas. Assim para a autora, é possível entender as diferenças de duas formas:

- a) as diferenças são construídas culturalmente, tornando-se empiricamente observáveis; b) as diferenças são constituídas ao longo do processo histórico, nas relações sociais e nas relações de poder. Muitas vezes, certos grupos

humanos tornam o outro diferente para fazê-lo inimigo, para dominá-lo (GOMES, 2003, p. 71).

Portanto, um indivíduo pratica a diversidade em função das lentes culturais, porque nenhuma cultura, etnia, comunidade, ser humano ou religião olha o outro sem ter construído previamente uma imagem, conforme expõe Doudou (2008, p. 2):

O olhar cultural nunca é neutro. É colorido e possui conotação política e histórica, tanto como o campo ideológico e cultural dos processos de construção da diversidade. Em particular, pelos seguintes elementos determinantes previstos: os sistemas de valores, a educação, a herança cultural ou religiosa, a emoção e a sensibilidade... Elementos determinantes, que produzem seus efeitos, estruturam as construções identitárias e, por conseguinte, as visões culturais de larga duração.

Nessa perspectiva, pensar a diversidade vai além do reconhecimento do outro. Significa sobre tudo, pensar na relação entre “eu e o outro”, uma vez que a diversidade em todas as suas manifestações é inerente à condição humana: somos sujeitos sociais, históricos e culturais e, por isso diferente. Isso não significa negar as semelhanças.

A existência de pontos comuns entre os diferentes grupos humanos não pode conduzir a uma interpretação da experiência humana como algo invariável. A esse respeito, Gomes (2003, p. 74) enfatiza que “Cada construção cultural e social possui uma dinâmica própria, escolhas diferentes e múltiplos caminhos a serem trilhados”.

Nesse sentido, ressalta-se a necessidade de se ter cautela ao se trabalhar a diversidade na escola, bem como na sala de aula. Ambrosetti (1999, p.92), esclarece que “trabalhar com a diversidade não é, portanto, ignorar as diferenças ou impedir o exercício da individualidade”. Pelo contrário, esse trabalho envolve o favorecimento do diálogo.

Nessa perspectiva, constitui imperativo dar espaço para a expressão de cada um e para a participação de todos na construção de um coletivo apoiado no conhecimento mútuo, na cooperação e na solidariedade.

A luta pelo direito às diferenças é histórica, ou seja, sempre esteve presente na história da humanidade e sempre esteve relacionada com a luta dos grupos e movimentos que colocaram e continuam colocando em cheque um determinado tipo de poder, a imposição de um determinado padrão de homem de política, de religião, de arte, de cultura. Isso demonstra que a relações tecidas na conjuntura social e cultural nunca foi homogênea, e carregam em si contradições, as quais contribuem para que as ideologias dos grupos hegemônicos não se perpetuem de forma avassaladora na sociedade, e possibilita que grupos inferiorizados conquistem espaços nos cenários, político, social e cultural da sociedade.

As diferenças culturais, étnicas, de gênero, orientação sexual, religiosas, entre outras, se manifestam em todas as suas cores, sons, ritos, saberes, sabores, crenças e outros modos de expressão. As questões colocadas são múltiplas, visibilizadas principalmente pelos movimentos sociais, que denunciam injustiças, desigualdades e discriminações, reivindicando igualdade de acesso a bens e serviços e reconhecimento político e cultural.

Nas palavras de Gomes (2007) o ser humano se constitui por meio de um processo complexo: somos ao mesmo tempo semelhantes (enquanto gênero humano) e muito diferentes (enquanto forma de realização do humano ao longo da história e da cultura). Podemos dizer que o que nos torna mais semelhantes enquanto gênero humano é o fato de todos apresentarmos diferenças: de gênero, raça/etnia, idades, culturas, experiências, entre outros. E mais: somos desafiados pela própria experiência humana a aprender a conviver com as diferenças.

O grande desafio da classe docente está no desenvolvimento de posturas éticas que não hierarquizem as diferenças e entendam que nenhum grupo social é superior ou inferior ao outro, tornando-se inclusiva. Na realidade, somos diferentes. É nesse sentido, que defendemos neste trabalho, assim como outros autores (CANEN e OLIVEIRA, 2000; MOREIRA e CANEN, 2001; VELANGA-MOREIRA, 2003; MOREIRA e SILVA, 2002; SILVEIRA, 2015; KADLUBITSK, 2010; CORSI e LIMA, 2010; SOUZA, 2005; NEIRA, 2008; BRASILEIRO, VELANGA e SOUZA, 2011; CANDAU e MOREIRA, 2010; MENEZES, 2013) a necessidade que o currículo de formação de professores trabalhe a questão da diversidade cultural.

Sabe-se que atualmente há um discurso em relação à diversidade cultural presentes no ambiente escolar que nos leva a refletir sobre a necessidade de se pensar o currículo numa perspectiva intercultural na formação do pedagogo. Tais questões se fazem presentes em congressos, pesquisas, simpósios, seminários principalmente aos relacionados à educação, pois há uma grande preocupação com a formação do docente já que o seu campo de trabalho é a escola, local onde se configuram relações complexas acentuadas pela supervalorização da cultura dominante não apenas nas relações interpessoais, mas também em seus currículos (NENEVÉ, 2005).

Assim, entendemos que a diversidade cultural apresentada por cada grupo, comunidade não é apenas compreendida como uma variação de culturas. Essa diferença está relacionada a um conjunto de valores, ideias e crenças, as quais se modificam no decorrer do tempo e espaço, e no contato com outras culturas. Para o aluno compreender essa relação,

cabe à educação promover reflexão para que a ideia de unidade das características da espécie humana não apague a ideia de diversidade.

Nesse sentido, é impossível pensar numa educação para a diversidade cultural sem que nos questionemos sobre o professor e sua formação. Para que se possa questionar o modo como a escola tem legitimado certos saberes apagando de seu currículo ou afastando do seu cotidiano as práticas pertencentes à cultura dos grupos subalternos é necessário investir, de maneira enfática, numa formação pedagógica interculturalmente orientada que resista às tendências homogeneizadoras que permeiam as políticas educacionais atuais.

Para tanto, a formação precisa desenvolver nos sujeitos a capacidade de questionar os conhecimentos e práticas legitimadas provendo-os com “contradiscursos” (MCLAREN e GIROUX, 2000), a fim de desmistificar as formas dominantes e incluir no centro do currículo os conhecimentos locais que constituem o cotidiano dos educandos de classes populares.

Nesse sentido, uma das formas de possibilitar essa formação é questionando o próprio currículo dos cursos em que tais professores são formados. Desse modo é preciso indagar se dentro do espaço formativo as práticas pedagógicas também não tem evidenciado um silenciamento das diversas culturas e saberes locais por meio da racionalização da linguagem e do conhecimento acadêmico.

Assim, há que se considerar os aspectos sociais, culturais, éticos, políticos, estéticos na formação de professores. Nenhum currículo de formação de professor deveria se dar de modo isolado da realidade social, cultural e política em que se dá a experiência docente e estudantil.

Num país como o Brasil, de dimensões continentais e de realidades múltiplas, quer do ponto de vista cultural, social e econômico, quer do ponto de vista das características do ambiente físico, biológico, social e político, torna-se mais evidente, ainda a necessidade de considerar, num curso de formação, além das questões de domínio geral, aquelas de natureza específica das realidades loco-regionais (GONÇALVES e GONÇALVES, 1998).

Para que a educação cumpra o seu papel na formação do aluno, a partir da visão intercultural, Canen (1996, 1997); Candau (1995, 1997); Silva (1995) e Moreira (1995) sugerem a luta por uma formação docente que sensibilize professores e futuros professores à pluralidade cultural e favoreça práticas pedagógico-curriculares a elas coadunadas. Nessa perspectiva, inserir a interculturalidade, tanto na formação inicial quanto na formação continuada de professores, é de extrema relevância para subsidiar a prática do professor na sociedade contemporânea, pois, estamos inseridos num contexto multicultural, e muitas vezes temos certas dificuldades de lidar com a diversidade cultural tanto em nossas práticas extraescolares quanto escolar.

A produção do conhecimento, assim como sua seleção e legitimação, está transpassada pela diversidade. Não se trata apenas de incluir a diversidade como um tema nos currículos. As reflexões dos autores nos sugerem que é preciso ter consciência, enquanto docentes, das marcas da diversidade presentes nas diferentes áreas do conhecimento e no currículo como um todo: ver a diversidade nos processos de produção e de seleção do conhecimento escolar. Dentro desta linha, Silva (1995, p.195) enfatiza que:

As narrativas contidas no currículo trazem embutidas noções sobre quais grupos sociais podem representar a si e aos outros e quais grupos sociais podem apenas ser representados ou até mesmo serem totalmente excluídos de qualquer representação. Elas, além disso, representam os diferentes grupos sociais de forma diferente: enquanto as formas de vida e a cultura de alguns grupos são valorizadas e instituídas como cânone, as de outros são desvalorizadas e proscritas. Assim, as narrativas do currículo contam histórias que fixam noções particulares de gênero, raça, classe – noções que acabam também nos fixando em posições muito particulares ao longo desses eixos (de autoridade).

A perspectiva de currículo acima poderá nos ajudar a questionar a noção hegemônica de conhecimento que impera na escola, levando-nos a refletir sobre a tensa e complexa relação entre esta noção e os outros saberes que fazem parte do processo cultural e histórico no qual estamos imersos.

Com base em Gomes (2007) podemos indagar que histórias as narrativas do currículo têm contado sobre as relações raciais, os movimentos do campo, o movimento indígena, o movimento das pessoas com deficiência, a luta dos povos da floresta, as trajetórias dos jovens da periferia, as vivências da infância (principalmente a popular) e a luta das mulheres? São narrativas que fixam os sujeitos e os movimentos sociais em noções estereotipadas ou realizam uma interpretação emancipatória dessas lutas e grupos sociais? Que grupos sociais têm o poder de se representar e quais podem apenas ser representados nos currículos? Que grupos sociais e étnico/raciais têm sido historicamente representados de forma estereotipada e distorcida? Diante das respostas a essas perguntas, só nos resta agir, sair do imobilismo e da inércia e cumprir a nossa função pedagógica diante da diversidade: construir práticas pedagógicas que realmente expressem a riqueza das identidades e da diversidade cultural presente na escola e na sociedade. Dessa forma poderemos avançar na superação de concepções românticas sobre a diversidade cultural presentes nas várias práticas pedagógicas e currículos.

Com base nestes questionamentos, ressaltamos que não se pode ter uma proposta de formação inicial ou continuada deslocada da realidade do contexto local e regional¹². Parece-nos uma preocupação realmente importante, se considerarmos a necessidade de, como formadores de professores, estarmos atentos às peculiaridades históricas, sociais, culturais, ético-políticas do ambiente onde a aprendizagem ocorre.

Canen (1999), vem demonstrando uma preocupação desta questão na formação docente. Deste modo, a autora esclarece que:

[...] ao assumir uma falsa noção de uma sociedade monocultural, tais cursos [de formação de professores] estarão esquivando-se de aproveitar seu espaço para a formação de professores críticos, que direcionem suas ações pedagógicas no sentido de maximizar o potencial de todos os seus alunos, e não apenas daqueles cujos padrões culturais coincidem com o padrão oficial dominante (p. 214).

A construção dos currículos dos cursos que formam professores para a educação básica precisa incluir a discussão de como esses currículos podem melhor contribuir para o rompimento com a visão etnocêntrica que somente concebe como cultura as formas culturais dominantes. A adoção de tal prática pedagógica possibilitaria a reflexão a respeito das diferenças sociais, econômicas e culturais, além da possibilidade do combate, através da reflexão crítica, contra as diversas formas de discriminação, tanto nos limites da sala de aula, quanto no cotidiano das pessoas envolvidas nesta ação.

Esse tipo de formação contribui para o confronto constante do pensamento com os variados universos que renovam ao longo da história e podem ajudar o futuro professor a superar preconceitos, a acreditar na capacidade de aprender do aluno e a considerar com mais seriedade as condições de vida, crenças, esperanças, anseios, experiências e lutas das camadas subalternas.

É por isso que Canen (2009), insiste que não se pode reduzir o currículo a um somatório de objetivos, conteúdos e estratégias, sem que esse somatório esteja articulado aos contextos culturais diversos e perspectivas críticas, éticas e valorizadoras das diferenças, no mundo contemporâneo.

Assim, devemos perceber que estamos o tempo todo lidando com a pluralidade, com a diferença, com perspectivas de inclusão e com relações interpessoais marcadas por conflitos e diversidade.

Em termos da formação de professores, Canen e Xavier (2005) compreendem que ela passa, necessariamente, pela sua articulação com perspectivas de valorização da diversidade

¹² Esta preocupação não pretende perder de vista o conhecimento universal, mas o trata de modo contextualizado no regional e no local, em outras palavras, trabalha-se o micro vinculado ao contexto macro.

cultural, indicando potenciais multiculturais presentes nas diretrizes curriculares nacionais nesta formação. Ao mesmo tempo, trata-se de conceber a formação docente como um espaço de grande circulação do saber, rico em culturas diferentes. Trata-se, nesta perspectiva, de considerar a Universidade, como bem descreve Moreira (2001, p.68), como um “espaço público em que, em meio a práticas, relações sociais e embates, se produzem significados e identidades. Nesse espaço, novos tempos podem ser anunciados”.

É dentro dessa preocupação que as Diretrizes Curriculares para a Formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, aprovada em 1 de julho de 2015, apresenta preocupações a respeito da diversidade cultural na formação docente. Esse documento que deverá nortear as formulações e reformulações dos currículos de formação de professores destaca que:

A formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com o projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação (BRASIL, 2015, p. 4).

Com base nestas prerrogativas, pode-se dizer que este documento apresenta uma preocupação com a formação do professor na perspectiva da diversidade, uma formação que possibilite ao professor conhecimentos e saberes para trabalhar as diferenças no contexto escolar, entretanto, sabemos o documento é apenas uma conquista nesse campo, pois, para que essa proposta seja efetivada é preciso o comprometimento de todos que estão envolvidos com os cursos de formação de professores. Nesse sentido, ressaltamos que os cursos de formação de professores têm até julho de 2017 para adaptarem-se as exigências desta resolução.

O professor tem um papel fundamental na desconstrução do currículo homogêneo atual. Freire (2014), sempre preocupado com a emancipação do homem, com o respeito aos saberes do educando, enfatiza bem este papel do professor:

Obviamente, esta é a tarefa dos professores e professoras progressistas que estão certos de que tem o dever de ensinar competentemente os conteúdos mas também estão certos de que, ao fazê-lo, se obrigam a desvelar o mundo da opressão. Nem conteúdo só, nem desvelamento só, como se fosse possível separá-los, mas o desvelamento do mundo opressor através do ensino dos conteúdos (p. 62).

Nas palavras desse autor, fica evidente a necessidade de uma educação formal que vá além da transmissão do conteúdo produzido historicamente, é preciso um ensino que trabalhe os conteúdos de forma contextualizada e problematizado, possibilitando que o estudante tenha condições de fazer uma análise reflexiva e crítica da sociedade. O professor pode trabalhar com seus alunos o descortinamento de conceito e verdade única, arraigado durante décadas pela educação.

Dentro dessa linha, Lima (2009) considera essencial para a formação de professores inter/multiculturais basicamente três domínios: o dos conteúdos que compreende as ferramentas intelectuais para a atuação dos professores; o das metodologias, que é a coerência entre dizer e fazer ao longo do desenvolvimento das diversas disciplinas no curso de formação docente, necessitando de alternativas metodológicas para trabalhar conteúdos do cotidiano escolar, saber docente e cultura(s); e o da sensibilidade, sendo a última, requisito para as primeiras, e considerando a dimensão política, mais assemelhada à amorosidade, no sentido atribuído por Paulo Freire que em nada se parece ao amor piegas, mas que se identifica com o conjunto de atitudes de alguém que opta por trabalhar pelas/com as minorias.

Candau (2008) também demonstra a preocupação em relação à formação de professores para a diversidade cultural. Em seus textos discute com muita ênfase a necessidade de se repensar as práticas escolares, bem como a formação de professores nos aspectos da cultura, tendo em vista que:

Não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa. Neste sentido, não é possível conceber uma experiência pedagógica “desculturalizada”, isto é, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade. Existe uma relação intrínseca entre educação e cultura(S). Estes Universos estão profundamente entrelaçados e não podem ser analisados a não ser a partir de sua íntima articulação (p. 13).

Nesse sentido, investir em processo de formação com valorização de práticas críticas reflexivas significaria conhecer os múltiplos saberes, poderes e valores que estão sendo contemplados e contextualizados neste currículo, no intuito de estimular e construir uma educação direcionada para a pluralidade cultural e social na qual estamos inseridos.

Refletir sobre a escola e a diversidade cultural significa reconhecer as diferenças, respeitá-las, aceitá-las e colocá-las na pauta das nossas reivindicações, no cerne do processo educativo (BULGARELLI, 2008; CÔRREA, 2008). Assim, a inserção da diversidade nos currículos implica compreender as causas políticas, econômicas e sociais de fenômenos como etnocentrismo, racismo, sexismo, homofobia e xenofobia.

O reconhecimento das diferenças não é algo fácil e romântico. Nem sempre o diferente nos encanta. Muitas vezes ele nos assusta, nos desafia, nos faz olhar para a nossa própria história, nos leva a passar em revista as nossas ações, opções políticas e individuais e os nossos valores. Reconhecer as diferenças implica em romper com preconceitos, em superar as velhas opiniões formadas sem reflexão, sem o menor contato com a realidade do outro. Infelizmente, muitas vezes, encontramos entre os/as educadores/as opiniões do tipo "não vi e não gostei". Será que essa postura cabe ao/à educador/a?

Falar sobre diversidade e diferença implica posicionamentos contra os processos de colonização e dominação. É perceber como, nesses contextos, algumas diferenças foram naturalizadas e inferiorizadas sendo, portanto, tratadas de forma desigual e discriminatória. É entender o impacto subjetivo destes processos na vida dos sujeitos sociais e no cotidiano da escola. É incorporar no currículo, nos livros didáticos, no plano de aula, nos projetos pedagógicos das escolas os saberes produzidos pelas diversas áreas e ciências articulados com os saberes produzidos pelos movimentos sociais e pela comunidade.

Diante disso, cabe perguntar: estamos formando professores capazes de olhar para sua realidade mais próxima? Professores que utilizam os saberes, as experiências dos alunos e de suas famílias para nortear suas práticas? Professores que buscam aproximar os conteúdos da realidade da comunidade a que pertence os seus educandos?

A fim de conseguir alcançar esse objetivo, todos nós que atuamos e nos ocupamos da escola somos desafiados a rever o ordenamento curricular e as práticas pedagógicas, entendendo que estes não representam apenas uma determinada visão de conhecimento que pode excluir o “outro” e suas diferenças, mas também e, sobretudo, uma determinada visão dos alunos.

Acreditamos que a formação de professores para a diversidade cultural poderá contribuir para uma educação que leve em consideração o aluno como sujeito que faz parte de um contexto cultural universal, mas também particular, ligado ao seu contexto local e regional. Mas infelizmente, formar professores sensíveis a esta questão é um grande desafio que temos a enfrentar. Desafio esse capaz de ser superado, tendo em vista que, a legislação educacional brasileira tem caminhado nessa perspectiva com por exemplo: Constituição Federal (1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-1996), Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA-1990), Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCN-2006), Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada em nível superior (DCN-2015).

Pensar numa formação que tenha um caráter intercultural exige que olhemos para dentro de nossa própria casa. Nesse sentido, é preciso indagar de que forma as práticas pedagógicas na educação superior foram, ou estão sendo colonizadas por um discurso excludente e homogeneizador. Somente a partir de tais reflexões as Universidades poderão produzir as condições de um trabalho de formação que possibilite aos professores a intervenção nas atuais formas de dominação, problematizando-as e questionando-as (PASSINI e NENEVÉ, 2008).

No atual cenário brasileiro, uma formação para o atendimento a diversidade cultural presente em nossas escolas implica uma revisão dos próprios projetos pedagógicos das universidades, conforme apontado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada em nível superior (BRASIL, 2015).

Nesse sentido, é necessário que haja uma reformulação das práticas pedagógicas desenvolvidas, que embora discutam as questões relacionadas à problemática cultural, as tratam de forma isolada. Também é fundamental que se discuta grande parte dos estudos que dentro do currículo dos cursos destinados à formação de professores estão separados da realidade sociocultural das comunidades locais. A própria carência dos estudos sobre multiculturalismo, educação intercultural nas universidades já é uma demonstração da necessidade que se tem hoje de repensar questões em torno da formação e de redefinir uma proposta de educação alicerçada na interculturalidade.

Em suma, o Brasil tem conquistado importantes resultados na ampliação do acesso e no exercício dos direitos, por parte dos cidadãos. No entanto, há ainda imensos desafios a serem vencidos, como ampliação do acesso à educação básica, assim como o respeito e a valorização da diversidade cultural existente nas escolas.

Sabe-se que as discriminações étnico-raciais são produzidas e reproduzidas em todos os espaços da vida social brasileira, a escola infelizmente é um deles. “Abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamado a enfrentar” (CANDAU, 2008, p. 16).

Assumir a diversidade cultural significa muito mais do que um elogio às diferenças. Canen (2001, p. 207) nos diz que é preciso pensar que “reconhecer que a sociedade brasileira é multicultural significa compreender a diversidade étnica e cultural dos diferentes grupos sociais que as compõem”.

Deste modo, representa não somente fazer uma reflexão mais densa sobre as particularidades dos grupos sociais, mas, também, implementar políticas públicas, alterar relações de poder, redefinir escolhas, e questionar a nossa visão de democracia. Será que estamos dispostos a aceitar esse desafio?

4.4 Em defesa de uma educação intercultural

Entendemos que o trabalho com a diversidade cultural pode ocorrer de várias formas dentro do contexto escolar. Pode-se trabalhar a diversidade cultural na perspectiva do multiculturalismo conservador, onde os sujeitos sabem e reconhecem as diversidades, entretanto, essas diferenças não são problematizadas, questionadas, podendo também serem trabalhadas numa perspectiva crítica, e não somente de celebrar a diversidade cultural. Nessa perspectiva, a diversidade cultural é trabalhada indo além da aceitação dessas diferenças. Essas diferenças são problematizadas, questionadas, refletidas dentro das relações sociais, culturais e políticas. Com base no exposto, discutimos nesse trabalho a perspectiva de uma educação intercultural, em que não basta que os saberes das culturas “silenciadas” sejam abordados no currículo. Entendemos que trabalhar a diversidade cultural visando uma educação democrática e inclusiva significa dizer necessário que essas diferenças sejam de fatos trabalhadas criticamente, e não apenas aceitas passivamente, sem a crítica contextualizada.

Com base no exposto, nesse trabalho discutimos a formação e os saberes docentes para a diversidade, levando em consideração uma educação intercultural. Antes de discutimos a questão da interculturalidade, faz-se necessário abordamos os conceitos de multiculturalismo, para depois, compreendermos porque neste trabalho optamos por trabalhar a perspectiva de uma educação intercultural tanto nos currículos de Educação Básica, quanto nos currículos de formação de professores.

Desde que surgiu, o termo multiculturalismo é explicado sob diferentes enfoques. McLaren (2000) defende o multiculturalismo crítico e de resistência, que compreende a representação de raça, classe, gênero como resultado de lutas sociais. A diferença, segundo o autor, ocorre entre dois grupos ou mais e deve ser compreendida em termos das suas singularidades e de sua produção.

Nessa perspectiva, a diversidade deve ser afirmada dentro de uma política de crítica e compromisso com a justiça social; a diferença é compreendida sempre como um produto da história, da cultura e ideologia. No multiculturalismo crítico, a democracia – segundo McLaren (2000) – não é vista como um estado de relações culturais e políticas sempre harmoniosa e consensual; pelo contrário, é vista como resultado de conflitos e divergências.

Por outro lado, Boaventura de Sousa Santos (2001, p. 20) trabalha com o conceito de multiculturalismo emancipatório. Para ele:

Uma das formas de pensar a globalização contra hegemônica é pensar em

modos alternativos de pensar, é pensar em culturas alternativas, em conhecimentos alternativos, os quais só podem, naturalmente, ser reconhecidos se tomarmos uma atitude de multiculturalismo ativo, progressista.

Esse autor distingue duas posições multiculturalistas: uma mais conservadora e reacionária; outra progressista e inovadora. Ressalta ainda que, durante muito tempo, vivemos sob o domínio exclusivo do monoculturalismo, assentado na supressão de culturas alternativas que sempre existiram, mas que foram abafadas pela cultura dominante.

A primeira forma de multiculturalismo conservador/colonial, na visão de Boaventura de Sousa Santos (2001) consiste em admitir a existência de outras culturas apenas como inferiores: a cultura branca é a dominante – contém tudo o que melhor foi dito ou pensado no mundo. O multiculturalismo conservador não permite que haja reconhecimento efetivo das outras culturas.

Diferentemente, o multiculturalismo emancipatório, ou pós-colonial, fundamenta-se numa tensão dinâmica e complexa entre a política de igualdade e a política da diferença. Ele parte do pressuposto de que as culturas são diferenciadas internamente e que é tão importante reconhecer as culturas umas entre as outras, como reconhecer a diversidade dentro de cada cultura – o que implica permitir que haja resistência e diferença. Boaventura de Sousa Santos (2001, p. 22) defende a ideia de que o conflito move as culturas: “Todas as culturas são conflituais, e isso se aplica tanto às culturas hegemônicas como às culturas não hegemônicas. E é nessa luta e nessa prioridade dada ao conflito que o multiculturalismo também se afirma”.

Esse mesmo autor chama atenção para uma armadilha: o pensamento de que o simples reconhecimento da existência de outras culturas estabelece critérios de autenticidade – o que faz outras culturas serem apenas de testemunho. Nesse caso, é possível citar os movimentos de negros, mulheres e grupos discriminados que se isolam entre os vários movimentos, o que é condenado por Boaventura Sousa Santos (2001, p.22), para quem “[...] a igualdade só existe quando há possibilidade de se compararem as coisas [...]”.

Peter McLaren (2000) e Boaventura de Sousa Santos (2001) desejam ver a diversidade cultural reconhecida, valorizada e partilhada entre os diferentes grupos sociais; afirmada dentro de uma política de crítica e compromisso com a justiça social. Para tanto, suscitam uma reflexão sobre a importância de se repensarem alternativas para reconstrução dos padrões de dominação e subordinação que organizam a vida social, levando em consideração o fato de que as culturas estão sempre em ebulição, em turbulência e em constante mudança de escala

nas suas relações mútuas. É a favor dessa política, com os aportes da teoria crítica, que esses autores defendem o multiculturalismo crítico e emancipatório.

De fato, o multiculturalismo coloca a diversidade cultural no centro dos debates políticos trazendo à cena questões indenitárias que estavam ocultas diante da hegemonia do homem branco/europeu. Índios e negros reafirmam suas identidades étnicas e lutam para garantir espaço na cena pública.

Valente (1999), explica que em razão das ambiguidades do multiculturalismo, emergem tentativas que objetivam sua superação, especialmente na Europa. Essas tentativas pretendem:

Implementar a *educação intercultural*. Para os europeus, o conceito de *multicultural* se limita a constatar o estado das entidades sociais onde coabitam os grupos ou os indivíduos de culturas diferentes, ao passo que o intercultural permite a caracterização de uma dinâmica bilateral no interior da qual se engajam parceiros conscientes de sua interdependência (Grifo no original) (p. 248).

Referir-se ao termo interculturalidade é o mesmo que referir-se às relações “entre culturas”. “As culturas” não “seres”, são pessoas e/ou grupos sociais que auto identificam e/ou são identificadas por outros, como “produtoras” e/ou “portadoras” de certas “culturas”, que se “percebem”, como diferentes entre si” (MATO, 2009, p. 76).

A interculturalidade está relacionada às relações entre as culturas presentes nos espaços socioculturais, sejam essas relações de trabalho, de convivência em espaços físicos e sociais, de produção de conhecimentos, de educação, ou do que seja.

Nessa mesma perspectiva, Candau (1998) põe em evidência o que dizem os termos multiculturalismo e interculturalismo, muitas vezes utilizados como sinônimos. A autora menciona que multiculturalismo indica uma realidade social na qual coexistam diferentes grupos culturais; esclarece que a tomada de consciência dessa realidade em geral é motivada por fatos que mostram diferentes interesses, discriminações e preconceitos presentes no tecido social. Já interculturalismo, indica a consciência de uma inter-relação entre diferentes culturas:

O prefixo inter indica uma relação entre vários elementos diferentes: marca uma reciprocidade (interação, intercambio, ruptura do isolamento) e, ao mesmo tempo, uma separação ou disjuntiva (interdição, interposição, diferença). Este prefixo não corresponde a um mero indicador retórico, mas se refere a um processo dinâmico marcado pela reciprocidade de perspectivas. São representações sociais construídas em interação. Para Michelini Rey (1986) o prefixo se refere à interação, mudança e solidariedade objetiva. Caracteriza uma vontade de mudança, de ação no contexto de uma sociedade multicultural (CANDAU, 1998, p. 184).

Neste sentido, pode-se dizer que na perspectiva da interculturalidade, o enfoque está nas inter-relações na qual as culturas então sujeitas, ou seja, as culturas não são isoladas em um determinado contexto, eles estabelecem contato com outras culturas, e nesta relação, as culturas estão em um processo contínuo de transformação.

Essa seria a condição fundamental para qualquer processo ser qualificado de intercultural: trata-se de um processo permanente, sempre inacabado, marcado por uma deliberada intenção da promoção de uma relação dialógica e democrática entre as culturas e os grupos envolvidos e não unicamente de uma coexistência pacífica num mesmo território.

Para Candau (1998), a perspectiva intercultural abarca também uma preocupação com a educação: visto interculturalmente, o processo educativo tem como ponto de partida a ideia de que a educação é prática social em íntima relação com as diferentes dinâmicas presentes nas sociedades; tanto as políticas educativas como as práticas pedagógicas devem reconhecer e valorizar a diversidade cultural, bem como questionar o etnocentrismo presente no interior das escolas e nas políticas educativas. Outra característica da educação intercultural, segundo essa autora, seria a não-valorização da diversidade cultural apenas em momentos específicos ou em determinadas áreas curriculares como atividades esporádicas sem integração – ou seja, comemorações e espetáculos sobre as diferentes culturas.

Nesta perspectiva, valoriza-se o potencial educativo dos conflitos, ela emerge no contexto das lutas contra os processos crescentes de exclusão social. Com relação às práticas educacionais, propõe estratégias de relação entre sujeitos e entre grupos diferentes, pois acredita que a interação entre culturas diferentes ajuda o indivíduo ou um grupo a modificarem o próprio horizonte de apreensão da realidade: possibilita-lhes compreender ou assumir pontos de vista diferentes de interpretação do real, o que resulta em crescimento.

Fleuri (2000, p. 74) distingue a perspectiva multicultural da perspectiva intercultural de educação:

Tanto o multiculturalismo quanto o interculturalismo referem-se, ambos, aos processos históricos em que várias culturas entram em contato entre si e interagem. Mas a diferença entre o multiculturalismo e o interculturalismo encontra-se no modo de se conceber a relação entre estas diferentes culturas, particularmente na prática educativa.

No que se refere às práticas educativas, esse autor compara as propostas de educação multicultural e intercultural e aponta três distinções entre elas. A primeira é a intencionalidade motivadora das relações entre grupos culturais diferentes. A perspectiva multicultural fica apenas no reconhecimento das diferenças étnico-culturais e religiosas entre os grupos que

vivem no mesmo contexto, e o educador que assume tal perspectiva considera a diversidade um fato e procura se adaptar a uma proposta educativa.

Já quem educa do ponto de vista intercultural vai além do reconhecimento das diferentes culturas: aponta o processo histórico responsável pela construção das diferenças e busca construir um projeto educativo capaz de promover relações entre pessoas de culturas diferentes.

A segunda distinção se refere aos diferentes modos de se entenderem as relações entre culturas na prática educativa. Na perspectiva multicultural entendem-se as culturas diferentes como objetos de estudo, matéria a ser aprendida. Na intercultural, os educadores não apenas consideram os modos como os diferentes grupos interagem com a realidade, como também promovem confrontos entre as diversas visões de mundo.

A terceira característica é a ênfase que a perspectiva intercultural dá aos sujeitos: ela valoriza prioritariamente aqueles considerados criadores e sustentáculos das culturas. Reconhece que estas não existem abstratamente: são os saberes de grupos de pessoas, dos quais jamais podem ser completamente separados. Nesse sentido, a estratégia intercultural consiste, sobretudo, em promover relações entre sujeitos na condição de membros de uma sociedade.

Fleuri (2000, p. 79) conclui que a educação intercultural ultrapassa a multicultural porque:

A educação intercultural reconhece o valor intrínseco de cada cultura e defende o respeito recíproco entre os diferentes grupos identitários. Além disso, a educação intercultural propõe construir a relação recíproca entre eles. Uma relação que se dá, não abstratamente, mas entre pessoas concretas. Entre sujeitos que decidem construir contextos e processos de aproximação, de reconhecimento recíproco e de interação. [...] A perspectiva intercultural de educação, enfim implica em mudanças profundas na prática educativa, de modo particular na escola. [...] Pela necessidade de desenvolver processos educativos, metodologias e instrumentos pedagógicos que dêem conta da complexidade das relações humanas entre indivíduos e culturas diferentes.

A educação intercultural na perspectiva desse autor requer que se pense o currículo como recurso capaz de ativar a elaboração e circulação de informações entre sujeitos não somente no convívio escolar, mas entre a comunidade, as famílias de alunos/as, a partir de seus respectivos contextos socioculturais. Nessa visão, o currículo não pode ser visto meramente como um conjunto de disciplinas que compõem determinado curso, pois suas funções é oportunizar a circulação de conhecimentos e experiências culturais diferenciadas dos diversos grupos sociais que frequentam a escola.

É por esses motivos que defendemos nesse trabalho a perspectiva intercultural de educação por acreditar que ela promove uma melhor comunicação entre os diferentes grupos sociais, por meio da reciprocidade e da troca mútua de conhecimentos. Isso porque entendemos ser necessário, que à escola saiba acolher as diferenças considerando a pluralidade de culturas existentes em nossa sociedade, compreendê-las como produto histórico. Aos educadores/as trabalhar combater o silenciamento de identidades e a marginalização de certos grupos.

Entretanto, ressalta Tapias (2013) que o diálogo intercultural não pode fluir se não for um diálogo livre de preconceitos. Esses tópicos negativos a respeito do outro que é diferente, que estigmatizam aquele sobre quem recaem, constituem o primeiro obstáculo que deve ser removido.

Isso não é fácil, pois os preconceitos vivem arraigados no imaginário social, alimentando meios e rechaços além do que geralmente admitimos intelectualmente. Desse modo, um conhecimento crítico das realidades culturais dos outros e das nossas próprias é um instrumento indispensável para deixar para trás os óculos preconceituosos que impendem de, fato, tratar o outro como interlocutor que é ouvido de verdade.

A reflexão sobre este ponto ressaltado pelo autor é indispensável na prática diária dos professores, tendo em vista a sociedade complexa na qual estamos inseridos, composta por pessoas de diversas procedências e de diferentes culturas, o respeito se converte na indispensável chave necessária para afirmar que seja possível uma vida comum á altura da dignidade humana (TAPIAS, 2013).

Desse modo, é necessário um novo olhar sobre o diferente, não podemos continuar pensando e agindo sem considerar a grande diversidade cultural presente em nosso contexto, precisamos superar o conceito de hegemônico de cultura, para considerar o fato de que o mundo, que o Brasil é formado por várias “Culturas” que se inter-relacionam.

Nesse sentido, é preciso considerar os processos de hibridização¹³ que estão ocorrendo perante nossos olhos. Não podemos desta forma, continuar pensando e agindo com o pensamento arrogante de que nossa cultura hegemônica é o padrão e a medida à qual todos os demais devem se submeter, pensamento este histórico e culturalmente arraigado na ideologia

¹³ Para Bhabha (2010) e Hall (2003) o hibridismo é um processo que resulta de embates e choques culturais. A hibridação cultural traz a sujeito novas formas de significação que, muitas vezes, são totalmente opostas às suas matrizes culturais de origem, fato este que ocasiona no sujeito uma crise de identidade. Termo este utilizado por Hall (2003) para caracterizar a contemporaneidade e onde sujeito não mais se identifica com o que é preestabelecido socialmente como marca de sua identidade. Os sujeitos interagem com o mundo, e a partir de então constroem novos pontos de vista, novos modos de ver o mundo e o outro, a sociedade.

do colonizador. Em resumo, não podemos continuar pensando e agindo como se os outros não existissem nem estivessem conosco. E, menos ainda, não podemos continuar assim em tudo que se refere à educação.

É a escola um dos locais onde o cenário da diversidade se desdobra marcando a vida social brasileira. Contudo, a história do Brasil deixou claro que os colonizadores fizeram com que a sua cultura dominasse aniquilando as outras manifestações culturais, com objetivo de manter o poder centralizador. Para que se consiga uma mudança expressiva no ensino e umas revoluções culturais exigiram-se uma articulação entre os currículos e uma política educacional comunitária. Esse modelo é bastante presenciado em nossas escolas, e é exatamente este modelo de currículo homogêneo que precisamos superar, pois, nossos alunos provem de diversos lugares e possuem culturas diferenciadas e que precisam serem reconhecidas e valorizadas e trabalhadas no contexto escolar. Precisamos de um currículo democrático em nossas escolas.

Na visão de Silva (2002, p. 108) um currículo e uma pedagogia democrática devem:

Começar pelo reconhecimento dos diferentes posicionamentos sociais e repertórios culturais nas salas de aula, assim como as relações de poder entre eles se estiverem preocupados com tratamento realmente igual. [...] devemos fundamentar o currículo no reconhecimento dessas diferenças que privilegiam nossos alunos de formas evidentes.

Um currículo democrático e atento à diversidade cultural põe-se como instrumento político e social na busca de inclusão. Um aspecto crucial dessa questão é a articulação do currículo com as condições sociais e econômicas de cada sociedade em particular. É preciso que o currículo, a escola o professor veja o aluno como um sujeito histórico e social, um sujeito que está inserido em um contexto cultural, e por isso, quando chegam a escola, trazem valores, visões de mundo e conhecimentos, que muitas vezes são ignorados por um currículo homogêneo, que foi planejado e elaborado tem em vista um modelo padrão (ideal) de aluno.

Deparamo-nos, muitas vezes, com uma educação voltada ao saber etnocêntrico, sem considerar as particularidades existentes. Desse modo, torna-se fundamental para uma educação democrática que se pense e implante uma educação intercultural, a qual aborde uma visão de valorização das diferentes culturas e que a escola seja um ambiente que propicie a interação entre elas e a construção do saber igualitário.

Assim, acreditamos que a reflexão sobre a educação escolar não pode prescindir do respeito à diversidade cultural e do compromisso com a busca de uma pedagogia que supere a exclusão, visando à formação para a cidadania e a construção de valores democráticos. Neste

sentido, a formação de professores voltada para o reconhecimento e para a valorização da diversidade cultural se faz necessária, na medida em que a diversidade cultural constitui uma realidade. Caberá, no entanto, aos cursos de formação docente, um papel ativo no processo de conscientização desses professores, para que não venham perpetuar, nas salas de aula, situações e concepções discriminatórias.

Entendemos, assim como Moreira (1997) a necessidade de uma formação que considere professores/as como pesquisadores/as dos interesses políticos e ideológicos que estruturam a natureza do discurso, as relações sociais da sala de aula e os valores transmitidos a alunos/as.

Nessa ótica, os currículos para formação de professores/as devem contribuir para que os/as docentes se assumam como intelectuais transformadores, capazes de resistir às intenções de opressão e dominação presentes na escola e na sociedade. São professores/as que se contrapõem à ideia de haver um só currículo para uma ampla diversidade cultural.

Pensar a formação de docentes nessa perspectiva seria um passo importante para se romper com a ideia de homogeneidade do ensino, para compreender que o cotidiano de alunos/as, bem como sua cultura de origem, podem orientar estratégias para direcionar a prática pedagógica de professores/as e atender aos interesses dos diversos grupos sociais que frequentam a escola – sobretudo os pertencentes às classes populares.

Essa formação possibilitaria uma reflexão sobre o quão complexa é nossa sociedade e uma compreensão de várias questões, dentre as quais: a diversidade sociocultural presente nas escolas, as causas e consequências do processo da globalização na vida de alunos/as, o consumismo, a desigualdade social, o fracasso escolar. Esses e outros são pontos relevantes que não se pode ignorar caso se entenda a educação como instrumento capaz de propiciar a alunos/as de grupos populares a possibilidade de resgatarem a dignidade e lutarem por melhores condições de vida (MOREIRA, 2004, KADLUBITSKI e JUNQUEIRA, 2009, MOREIRA, 2003, VELANGA e NEIRA, 2014).

Na perspectiva de educação intercultural, a formação e o desenvolvimento profissional de professores/as são fundamentais ao sucesso da proposta. Quem defende a educação intercultural acredita que, por intermédio de uma formação voltada à reflexão sobre o reconhecimento, à aceitação do outro, aos valores, à igualdade de direitos e à diversidade, professores/as perceberão a escola como espaço sociocultural, construído no cotidiano por alunos/as e professores/as, que transformam experiências em conhecimentos, diferenças em grandes possibilidades de crescimento pessoal e coletivo.

5 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Nesta seção desenvolvemos a trajetória metodológica que orientou a execução e elaboração deste trabalho. No primeiro momento apresentaremos o tipo de pesquisa, para em seguida descrevermos os procedimentos metodológicos, instrumentos de pesquisa e método de análise dos dados utilizados para o desenvolvimento da pesquisa. Para a elaboração desta seção buscamos respaldo teórico em Chizzoti (2008), Severino (2007), Bardin (2008), Yin (2005), André (2005), Ludke e André (1986), Demo (1990).

5.1 Abordagem e tipo de pesquisa

Todo processo de produção tem suas bases numa concepção filosófica que dá suporte ao processo da metodologia seja no positivismo e pós-positivismo, interpretativo e teoria crítica. Todo processo de produção de conhecimento é a manifestação de uma estrutura de pensamento (qualquer que seja o grau de estruturação e consciência interna) que inclui conteúdos filosóficos, lógicos, epistemológicos, teóricos, metodológicos e técnicos que implicam sempre modos de trabalhar e de omitir (BENGOCHEA et al, 1978 *apud* GAMBOA, 2008).

No processo de pesquisa, a concepção do objeto de conhecimento induz à busca de soluções metodológicas. Assim, a escolha dos procedimentos está implicada em uma base epistemológica que, por sua vez, deve ser consistente com o modo de coleta e análise. Revela, portanto, a compreensão que o pesquisador tem do objeto de pesquisa e a compatibilidade do referencial teórico utilizado para interpretar os dados. Mais do que seguir regras ou técnicas, o planejamento de uma investigação científica exige conhecimentos necessários para o alcance dos objetivos propostos e adequados às características do objeto de pesquisa.

O campo das ciências humanas é rico na utilização de métodos variados de investigação, e não poderia ser diferente, pois, o homem é um dos principais objetos de estudo desse campo científico. E por isso, fica evidente a necessidade de empregar modelos investigativos abrangentes que permitam compreender a complexidade humana em suas minuciosas nuances.

Em acordo com as implicações discutidas acima, a abordagem adotada nessa pesquisa é a qualitativa, do tipo estudo de caso (YIN, 2005). Demo defende a utilização da pesquisa qualitativa ao considerar que:

A pesquisa qualitativa caracteriza-se pela abertura das perguntas, rejeitando-se toda resposta fechada, dicotômica, fatal. Mais do que o aprofundamento por análise, a pesquisa qualitativa busca o aprofundamento por familiaridade, convivência, comunicação (1980, p. 159).

A abordagem qualitativa é muito indicada para pesquisas em educação, pois, trata-se de um fenômeno complexo, e por isso, há necessidade de utilizar recursos variados para pesquisas neste campo de conhecimento. Assim, compreendemos que esta abordagem foi a mais apropriada para respondermos ao problema desta pesquisa.

Em relação ao estudo de caso, Chizzoti (2008, p. 136) exemplifica que:

Os mesmos visam explorar, deste modo, um caso singular, situado na vida real contemporânea, bem delimitado e contextualizado em tempo e lugar para realizar uma busca circunstanciada de informações sobre o caso específico. [...]. No estudo de uma organização específica como, empresa etc., pode-se aprofundar o conhecimento sobre o seu desenvolvimento ao longo de um período, o desempenho de setores, a situação de unidades, o estágio de uma atividade específica, o processo de comunicação ou de decisão, como operam os setores ou os diversos agentes.

O que caracteriza o estudo de caso não é um método específico, mais um tipo de conhecimento. Nesse sentido Stake (1994, p. 236) enfatiza que “estudo de caso não é uma opção metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado”. O autor complementa ainda que uma questão fundamental é o conhecimento derivado do caso, ou melhor, o que se aprende ao estudar o caso.

Para Merriam (1998) quatro características são essenciais num estudo de caso qualitativo: **particularidade, descrição, heurística e indução**. A particularidade significa que o estudo de caso focaliza uma situação, um programa, um fenômeno particular. Já a descrição diz respeito ao resultado final, ou seja, tem-se com o estudo de caso uma descrição densa e ampla da situação investigada. Já o conceito de heurística significa que os estudos de caso iluminam a compreensão do leitor sobre o fenômeno estudado. Nesse sentido, podem revelar a descoberta de novos significados, estender a experiência do leitor ou confirmar o já conhecido. A indução significa que em grande parte, os estudos de caso se baseiam na lógica indutiva, ou seja, na descoberta de novas relações, conceitos, compreensão, mais do que verificação ou hipótese pré-definida.

Deste modo, investigamos a formação e os saberes docentes para a diversidade cultural de professores egressos do Curso de Pedagogia da UFAM-IEAA que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas do município de Humaitá, onde foi possível conhecer as contribuições que o Curso de Pedagogia da UFAM-IEAA oferece para a

formação dos professores para trabalhar a diversidade cultural presente na sala de aula. Foi possível ainda, conhecer os saberes mobilizados pelos professores egressos do curso de Pedagogia da UFAM de Humaitá-AM, mediante os saberes da formação e da sua prática pedagógica diante da diversidade cultural.

A escolha de trabalhar com o Curso de Pedagogia da UFAM é em decorrência de sua influência no campo educacional do Município de Humaitá, pois, esse curso forma anualmente em média 20 profissionais habilitados para a docência nos anos iniciais e educação infantil, bem como, para a gestão, supervisão e orientação educacional. Assim, pode-se dizer que são esses profissionais formados por este Instituto, que provavelmente serão protagonistas no contexto escolar do Município, o qual é marcado por uma grande diversidade cultural. Nesse sentido, acreditamos na importância e relevância desta pesquisa, tendo em vista que os resultados da mesma podem contribuir para que professores do Curso de Pedagogia da UFAM de Humaitá possam refletir e analisar possíveis mudanças no currículo deste Curso visando incluir questões relacionadas à temática da diversidade cultural local e regional conforme previstos nos documentos legais (DCN-2006 Curso de Pedagogia e DCN-2015 para formação inicial e continuada).

De acordo com André (2005), o desenvolvimento do estudo de caso realiza-se em três fases: (a) a fase exploratória – momento em que o pesquisador entra em contato com a situação a ser investigada para definir o caso, confirmar ou não as questões iniciais, estabelecer os contatos, localizar os sujeitos e definir os procedimentos e instrumentos de coleta de dados; (b) a fase de coleta dos dados ou de delimitação do estudo; e (c) a fase de análise sistemática dos dados traçadas como linhas gerais para condução desse tipo de pesquisa, podendo ser, em algum momento, conjugada uma ou mais fases, ou até mesmo, se sobrepor em outras, variando de acordo com a necessidade e criatividade surgidas no desenrolar da pesquisa.

Bassey (2003) considera que há três grandes métodos de coletas de dados nos estudos de caso: fazer pergunta (e ouvir atentamente), observar eventos (e prestar atenção no que acontece) e ler documentos. A escolha de um ou de outro é pura decorrência do problema de pesquisa e o que se quer conhecer. Deste modo, nesta pesquisa em decorrência do problema de pesquisa proposto foi necessária a utilização de entrevistas, bem como, análise de documentos, os quais possibilitaram responder o problema proposto.

5.2 Procedimentos metodológicos e instrumentos da pesquisa

A referida pesquisa foi realizada em três etapas: primeiramente realizamos uma pesquisa bibliográfica, buscando fundamentação e conhecimento acerca da temática. Severino (2007, p. 71) caracteriza a pesquisa bibliográfica afirmando que:

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituindo principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas.

E em consequência da pesquisa bibliográfica, realizamos a pesquisa documental e de campo. Segundo Ludke e André (1986, p. 38):

A análise documental está relacionada à obtenção de dados e informações por meio de documentos. São considerados documentos “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre fatos ou comportamentos humanos” (leis, regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários, planejamentos, arquivos escolares, entre outros).

Os documentos constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Durante a pesquisa documental analisamos as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006)¹⁴ e a Matriz Curricular contida no Projeto Pedagógico – PPC (s/d) do Curso de Pedagogia da UFAM-Humaitá.

Quase todos os estudos de caso incluem análise de documentos, sejam eles pessoais, legais, administrativos, formais ou informais. Nesse sentido, André (2005) enfatiza que documentos são muito úteis nos estudos de caso porque complementam as informações obtidas por outras fontes.

Para Gonsalves (2007, p. 68), “pesquisa de campo é a que pretende buscar informações diretamente com a população pesquisada, exigindo do pesquisador um encontro mais direto”. O pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas.

Sobre a pesquisa de campo Chizzotti (2008, p. 103), destaca que:

O trabalho de campo visa reunir e organizar um conjunto comprobatório de informações (...). Essas informações são documentadas, abrangendo qualquer tipo de informação disponível, escrita, oral, gravada, filmada que se

¹⁴ Realizamos análise destas Diretrizes tendo em vista que esta Resolução normatiza os Currículos dos Cursos de Pedagogia em todo o Brasil. Deste modo, o PPC do curso de Pedagogia da UFAM de Humaitá analisado nesta pesquisa, teve por base em sua elaboração essas Diretrizes.

preste para fundamentar o relatório do caso que será, por sua vez, objeto de análise crítica pelos informantes ou por qualquer interessado pela pesquisa.

A pesquisa de campo foi realizada no período de fevereiro a agosto de 2015. No primeiro momento realizamos o levantamento dos egressos do Curso de Pedagogia disponíveis em atas na secretária da UFAM-Humaitá. Vale ressaltar que esta pesquisa não se estendeu aos cursos de Pedagogia oferecidos por meio de Programas de formação inicial para professores em serviço, como por exemplo, o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), oferecido por meio de convênios com o Estado ou Município. Desde a implantação do Curso de Pedagogia em 2006 até início de 2015 (data da pesquisa) o curso de Pedagogia da UFAM/IEAA, campus de Humaitá formou aproximadamente 100 profissionais habilitados para o magistério na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, bem como, para atuar na área técnica (gestão educacional, supervisão e coordenação).

De posse destes dados, realizamos um levantamento desses egressos que estão lotados na Secretaria Municipal de Educação-SEMED (anos iniciais), bem como, a localização dos mesmos. Desse total, apenas 09 professoras estão atuando nos anos iniciais do ensino fundamental na zona urbana. De acordo com a funcionária da SEMED muitos dos egressos do Curso de Pedagogia da UFAM são lotados nesta secretaria, atuando na educação infantil e área técnica, e tem uma parte significativa lecionando nas escolas do campo.

No decorrer desta investigação foram realizadas entrevistas semiestruturadas compostas por 11(onze) questionamentos com 07 professoras que se disponibilizaram a participar voluntária e anonimamente da pesquisa, esses dados serão apresentados e discutidos na seção 6 deste trabalho. De acordo com Severino (2007) entrevistas semiestruturadas são aquelas em que as questões são direcionadas e previamente estabelecidas, com determinada articulação interna.

A entrevista é uma forma de coleta de informações bastante flexível, tendo em vista que, há o encontro direto entre o entrevistador e o entrevistado, permitindo-lhes uma troca direta de informações, favorecendo o processo de coleta de dados do que se está pesquisando.

As informações obtidas sobre o perfil de formação das professoras foram coletadas por meio de um questionário e os dados serão apresentados e discutidos na seção 6, a qual versará sobre os resultados da pesquisa de campo e documental. “Essa técnica de coleta de dados é caracterizada por um conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados” (SEVERINO, 2007, p. 125).

Os critérios de seleção dos participantes foram: ser egresso do curso de Pedagogia da UFAM de Humaitá e estar atuando nos anos iniciais do ensino fundamental na rede pública municipal da zona urbana do município de Humaitá por período igual ou maior que 01 ano.

Após o primeiro contato com as professoras, no qual foi apresentada a pesquisa, seus objetivos e finalidades, agendamos as entrevistas com cada professora que se disponibilizou a participar de acordo com o tempo disponível de cada uma, na mesma oportunidade entregamos o questionário para identificação do perfil de formação, bem como, a leitura e assinatura do termo de Consentimento livre e esclarecido. As entrevistas foram realizadas fora do horário de aula, e duraram em torno de 40 a 50 minutos, que foram gravadas e posteriormente transcritas, totalizando um arquivo com 19 páginas que posteriormente foram explorados e analisados.

As informações obtidas durante a pesquisa de campo foram analisadas qualitativamente (interpretação e compreensão das informações). Para interpretação e compreensão das informações foi utilizada a literatura atual da área em estudo, bem como, os objetivos desta investigação.

Esta análise foi realizada pelo método de tratamento e análise de dados, denominado análise de conteúdo. A análise de conteúdo segundo Bardin (2008, p. 37) “é o tratamento da informação contida na mensagem [...], podendo ser uma análise dos significados”, como é o caso da análise temática, que procura na interpretação das comunicações, encontrar a essência da mensagem, ou seja, o núcleo de significado da mensagem, a partir da frequência de sua presença. E, portanto, para tratar o material é necessário codificá-lo:

A codificação corresponde a uma transformação – efetuada segundo as regras precisas – dos dados em bruto do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto (BARDIN, 2008, p. 129).

A análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça, em outras palavras, é uma busca de outras realidades através das mensagens. A análise de conteúdo, é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem.

Nesta técnica, faz-se necessário a criação de categorias de análises para conduzir a interpretação e análise das informações obtidas. Nas palavras de Franco (2008, p. 59), “a criação de categorias é o ponto crucial da análise de conteúdo”.

Neste processo, existem duas formas de definir as categorias de análises. De acordo com Bardin (2008) as categorias podem ser criadas *a priori*, onde as categorias e seus respectivos indicadores são pré-determinados em função da busca a uma resposta específica do investigador. E pode-se também optar por não definir as categorias *a priori*. Neste caso, as categorias emergem da “fala”, do discurso, do conteúdo das respostas e implicam constante ida e volta do material de análise à teoria. Neste trabalho, as categorias de análises foram criadas *a priori*.

De acordo com Bardin (2008) a análise de conteúdo realiza-se em três fases: **a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.**

A pré-análise é a fase de organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas, tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise. Tem por objetivo a organização, embora ela própria seja composta por atividades não estruturadas, abertas, por oposição à exploração sistemática dos documentos.

Nesse sentido, realizamos uma pré-análise, onde organizamos o material a ser analisado. Após transcrição, organizamos as falas em blocos/grupos, conforme questionamentos feitos na entrevista, bem como dos objetivos da pesquisa.

Em seguida realizamos uma leitura mais detalhada para exploração dos dados adquiridos, sempre recorrendo aos objetivos da pesquisa. Esta fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas (BARDIN, 2008).

A partir daí iniciamos a terceira fase que se refere ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação dos dados coletados, dando sentido às categorias temáticas, agrupando-as em subcategorias, que culminou nas categorias temáticas finais, desta pesquisa, numa análise reflexiva dos dados e informações (BARDIN, 2008).

6 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E OS SABERES DOCENTES PARA A DIVERSIDADE CULTURAL: RESULTADOS DA PESQUISA

Esta seção tem o intuito de apresentar e discutir os dados levantados durante a realização desta pesquisa. Num primeiro momento apresentamos o contexto da pesquisa: o município de Humaitá, bem como, os participantes da pesquisa: perfil de formação e escolha profissional. Em seguida apresentamos e discutimos os resultados obtidos por meio da análise documental, utilizando como fonte documental as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia (2006), bem como, a Projeto Pedagógico do Curso (2007) de Pedagogia da UFAM, campus de Humaitá. Finalizamos com a apresentação e discussão dos dados obtidos por meio de entrevista com as professoras egressas do curso de Pedagogia do referido curso e que estão atuando nos anos iniciais do ensino fundamental na rede pública municipal de Humaitá-AM.

6.1 Contexto da Pesquisa: o município de Humaitá

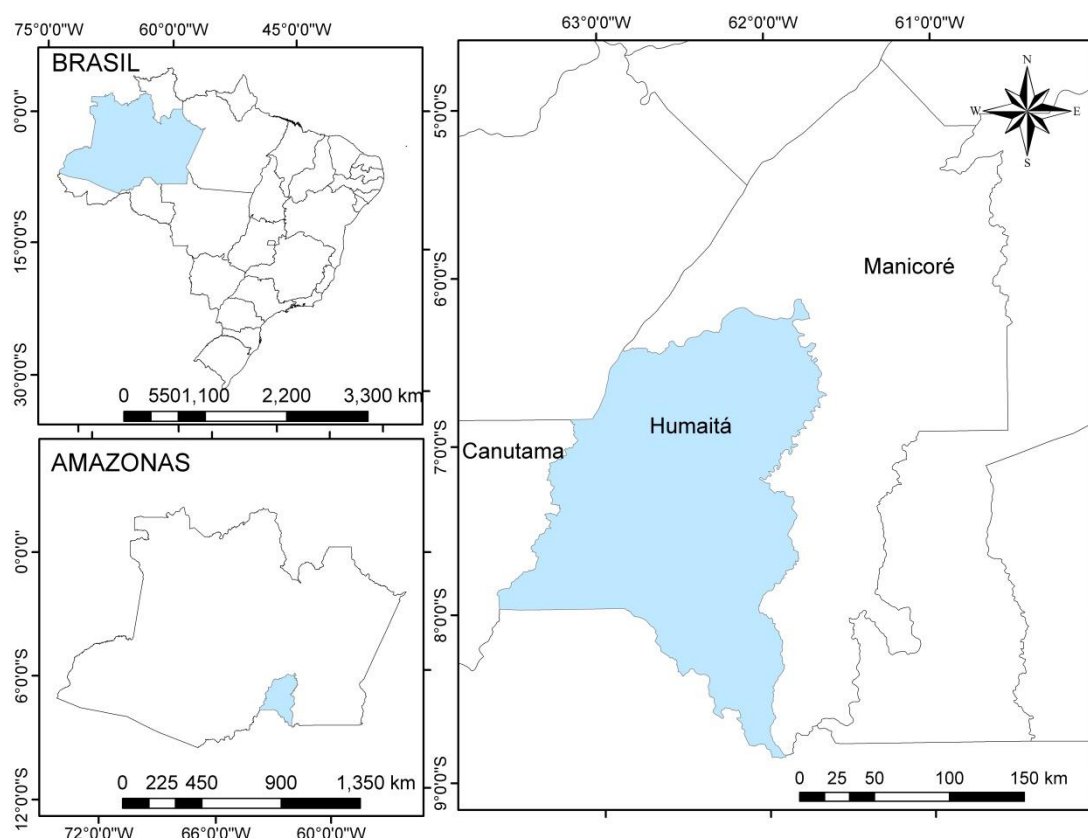
Humaitá é um município do Estado do Amazonas, localizado na BR Transamazônica-230, pertence à mesorregião do Sul Amazonense e microrregião do Madeira, foi criado nos anos de 1890. Criado pelo Decreto nº 31 em 04 de fevereiro de 1890, assinado pelo então governador do Estado do Amazonas, Augusto Ximenes de Villeroy, ocupando uma área de um milhão de metros quadrados, doada pelo Sr. Comendador José Francisco Monteiro. Com a criação do município, suas terras foram desmembradas do município de Manicoré. Na época de sua criação, Humaitá era um dos mais extensos territórios do Amazonas; contudo, perdeu parte de suas terras com a criação do município de Porto Velho, hoje, capital do Estado de Rondônia (ALMEIDA, 2005). Para este autor, o nome Humaitá, foi dado ao local pelo Comendador Monteiro em memória à vitória dos brasileiros na batalha de Humaitá, na guerra do Paraguai. Mas é, também, uma palavra de origem indígena, (hu=negro; ma=agora; itá=pedra) cujo significado é “a pedra agora é preta”. Sua população é de 50.230 habitantes, sua área é de 33071.667 Km², de acordo com estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE, em 2014.

Limita-se com os municípios de Manicoré ao norte; Porto Velho, capital de Rondônia ao sul; e Tapauá e Canutama ao oeste. O município dispõe ainda de um Produto Interno Bruto (PIB) de R\$ 225.637, o que o coloca como o décimo-primeiro município com maior PIB no Amazonas e o terceiro em sua mesorregião.

A economia do município gira em torno da pecuária de bovinos, piscicultura, pesca artesanal, agricultura de arroz, soja, milho, cupuaçu e hortaliças, artesanato, fábricas de doces

e licores, beneficiadoras de castanha, movelaria, madeireiras, comércio, extrativismo vegetal e garimpo. A seguir demostramos a localização do município no Mapa do Brasil, bem como, no Mapa do Amazonas.

Figura 01: Mapa de localização do Município de Humaitá



Fonte: Silva e Silva, (2016).

6.1.1 Formação cultural do município

A análise do processo de formação das populações amazônicas não pode pretender prescindir da abordagem do processo histórico, ou seja, a construção da identidade sociocultural da Amazônia vem se formando ao longo da história, especialmente após a chegada dos europeus. Nesse sentido, com base em alguns autores (TORRES, 2007; MACIEL, 2012:2014; BATISTA, 2003 e BITAR, 2010) apresentaremos sucintamente como se deu o processo de construção cultural da Amazônia e mais especificamente no município de Humaitá, campo desta pesquisa.

No que tange à questão étnica, a população do Estado do Amazonas é semelhante ao restante do país, formada por brancos, negros e índios. Mas em virtude das fases de atração imigratória e migratória ocorrentes durante os ciclos de produção econômica, diversos povos

dessas raças deram sua contribuição para o elemento humano amazonense, cuja identidade regional ainda está em formação. Pois, conforme ressalta Thompson (1981) a cultura não pode ser vista como um produto pronto e acabado. Os valores são aprendidos na experiência vivida e estão sujeitos às determinações históricas.

O estado do Amazonas é um mosaico de diversas culturas, de tal modo que ainda nenhum traço cultural prevalece sobre o outro, devido ao grande número de migrantes. A diversidade cultural do Amazonas é facilmente percebida através de seu calendário de festas, que mistura Blocos Carnavalescos, Festival Folclórico com apresentações dos Bois-Bumbás, Festas de Rodeio e Exposições. Na literatura, destacam autores nascidos no estado e os que migraram para o Amazonas ao longo das últimas décadas. Na culinária, são bastante consumidos os peixes amazônicos, juntamente com o baião de dois nordestinos, o pão-de-queijo mineiro, o piqui goiano, a polenta paranaense, o churrasco e o chimarrão gaúcho, o tacacá paraense e a todas as variedades culinárias feitas com a macaxeira e a banana comprida do Amazonas.

Segundo Maciel (2012) é quase consenso, entre historiadores e antropólogos, o fato de que a formação da sociedade cabocla amazônica se fez em três momentos: o colonial, decorrente das relações entre indígenas e portugueses; o seringal, decorrente da economia da borracha, no qual indígenas, caboclos e nordestinos, particularmente cearenses, dão o tom da ocupação antrópica; e, finalmente, a urbanização da cultura cabocla, decorrente do massivo êxodo rural, a partir da década de 1920.

Nesse sentido, o primeiro esforço cultural na região da Amazônia se iniciou com os missionários, durante o processo de aldeamento dos gentios e sua incorporação à civilização do modelo europeu.

Nesse sentido, entendemos assim como Batista (2003) que a presença do branco na América representou uma convulsão na vida e nas culturas dos antigos povos da floresta. O projeto colonial que Portugal empreendeu no Brasil, a partir do século 16, e na Amazônia a partir do século 17, trouxe resultados extremamente graves em todos os sentidos aos habitantes indígenas.

Esse projeto colonial trouxe implicações e modificações na estrutura cultural dos povos que já habitavam essa região. Essa questão é enfatizada por Batista (2003, p. 42), assinalando que, na Amazônia “houve mudança dos métodos de trabalho e dos hábitos alimentares; a imposição de novas crenças, além de modificações profundas na estrutura familiar”, em outras palavras, houve uma mudança significativa na cultura dos povos que aqui viviam.

O período do seringal se estende de meados do Século XIX até entorno de 1920, a partir de quando começa efetivamente um intenso êxodo rural em direção aos povoados das margens dos rios.

Com efeito, o seringal muda completamente a forma de ocupação do espaço, a produção e as relações de produção. A exploração da seringueira nativa exige a internalização do caboclo na terra-firme e a sua fixação nas colocações, incluindo-se aí a alteração de predomínio de hábito alimentar, pela escassez de peixe e da diminuição substantiva da roça (SILVA, 2000, *apud*, MACIEL, 2012). Esse novo processo de ocupação é facilitado pela imigração de grandes levas de nordestinos, em particular, de cearenses, para os seringais.

Na compreensão de Sobrinho (1992) a migração de nordestinos para o Amazonas teve início por volta de 1869, com a leva de cinquenta cearenses. Nos anos posteriores, cerca de 40 mil nordestinos emigraram só para o município de Juruá e outros tantos mil ocuparam a região do Purus e seus afluentes, todos no Estado do Amazonas.

Estes homens eram enviados aos seringais para trabalharem na produção extrativista. E é nesse contexto de colonização e de interesse econômico pela Amazônia que o Município de Humaitá é criado. Como se pode notar, este município é criado e consolidado no período áureo da borracha, conjuntura histórica que atraía não só os migrantes nordestinos, mas também imigrantes portugueses.

Na concepção de Torres (2007) a batalha da borracha, no período de 1942 a 1945, desencadeou um novo movimento migratório de nordestinos para o município, que ficaram conhecidos como soldados da borracha. Esta campanha foi promovida pelo governo federal para atrair mão de obra para os seringais amazônicos, momento em que muitos nordestinos se deslocaram para a região.

Soldado da Borracha é o nome dado aos seringueiros chamados pelo governo a irem para a Amazônia trabalhar na produção de borracha para atender a grande demanda e insuficiente produção na época da Segunda Guerra. Como resultado, milhares de brasileiros nordestinos foram enviados para os seringais amazônicos, em nome da luta contra o nazismo. Uma história de imensos sacrifícios para milhares de trabalhadores que vieram para a Amazônia e que, em função do estado de guerra, receberam inicialmente um tratamento semelhante ao dos soldados (AMARAL, 2012).

A autora complementa que após serem recrutados, os voluntários ficavam acampados em alojamentos construídos para este fim, sob rígida vigilância militar, para depois seguirem até a Amazônia, numa viagem que podia demorar de 2 a 3 meses. Entretanto, para muitos trabalhadores, este foi um caminho sem volta. Cerca de 30 mil seringueiros morreram

abandonados na Amazônia, depois de terem exaurido suas forças extraindo o ouro branco. Morriam de malária, febre amarela, hepatite e atacados por animais como onças, serpentes e escorpiões. O governo brasileiro também não cumpriu a promessa de reconduzir os Soldados da Borracha de volta à sua terra no final da guerra, reconhecidos como heróis e com aposentadoria equiparada à dos militares. Calcula-se que conseguiram voltar ao seu local de origem (a duras penas e por seus próprios meios) cerca de seis mil homens.

Na concepção de Batista (2003) os nordestinos foram submetidos ao trabalho escravo nos seringais, tornando-se responsáveis por boa parte da formação desta cultura. Assim, o processo de construção cultural da Amazônia se deu pela miscigenação entre o caboclo, o mestiço imigrado, o branco, o negro, o mulato, o índio, o zambo-cafuz e o curiboca.

A introdução desse elemento social constitui a consolidação étnica do caboclo amazônico, síntese, portanto, de índios, portugueses e cearenses. Para além do quantitativo da migração cearense, são esses brasileiros que tornam, ainda no período do seringal, a língua portuguesa socialmente hegemônica (FREIRE, 2000).

Com base neste autor, pode-se dizer que o processo de valorização da borracha e a consequente vinda de outros grupos sociais fizeram com que os caboclos perdessem sua língua própria, adotando o português, embora mantivessem a consciência de sua identidade diferenciada e o seu modo de vida de povo da floresta.

Assim, no entender de Maciel (2014) a sociedade cabocla, formada ao longo de 350 anos de lutas e conquistas, é produto da relação social entre as múltiplas etnias indígenas, colonos portugueses e brasileiros nordestinos, de que resulta a cultura cabocla, enquanto identidade cultural.

A partir dos anos 1970, por meio dos Projetos de Colonização do Programa de Integração Nacional instalado pelo governo militar, tem-se uma nova configuração na construção da cultura amazônica, mais especificamente nos municípios de Humaitá e Apuí, localizados na região sul do estado do Amazonas. É o momento da abertura da Transamazônica, que corta os municípios de Humaitá e Apuí, e da implantação do projeto de colonização ao longo desta rodovia onde o Estado implanta agrovilas e ruropólis.

Conforme Ianni (1981, p. 132):

[...] a ditadura instalada no Brasil adotou principalmente duas políticas na Amazônia. Uma, de inspiração geopolítica, destinada a refazer e reforçar os laços da região com o conjunto do País, em especial o Centro Sul, econômica, política, militar e culturalmente dominante. Outra, de inspiração econômica, destinada a reabrir a Amazônia ao desenvolvimento extensivo do capitalismo.

Esse projeto nacional tinha como principal objetivo povoar a Amazônia brasileira, para não perder esse território, como o próprio lema já dizia “integrar para não entregar”. Foi assim que acentuou ainda mais a migração de habitantes principalmente do sul e do sudeste para os estados da região norte do país. Isso tudo gerou um grande impacto na cultura dessa região.

Tudo isso significa, na prática, uma completa e profunda alteração na forma de ocupar e usar as terras no Estado, transformando a estrutura fundiária, baseada nos seringais e sua correspondente forma de utilização, fundada no extrativismo vegetal, numa estrutura fundiária camponesa, baseada na exploração racional da agricultura familiar e da pecuária e, por conseguinte, na estrutura social do Estado.

Em suma, a vinda de povos diversos em diferentes momentos históricos acabou por constituir na região uma profusão de hábitos e costumes que, misturados com as práticas nativas, fizeram da Amazônia um mosaico de culturas que mexem com o imaginário e despertam a curiosidade de estudiosos e pessoas do mundo inteiro.

Descobrimos, dessa forma, o imenso caldeirão cultural que é o Amazonas, bem como, o município de Humaitá. Hoje, sabemos que o Amazonas é o resultado da fervura do “caldeirão” agitado que foi a sua colonização e ocupação.

Conscientes de que somos seres híbridos, acreditamos também que as vantagens dos estudos sobre pluralidade cultural estão nas relações das práticas sociais e econômicas que, se entrelaçadas, potencializam a trama e se revelam mais nas atuações do que nas ações propriamente ditas. O interculturalismo defendido neste trabalho opõe-se ao que ele julga ser uma forma de etnocentrismo (visão de mundo da sociedade branca dominante que se toma por mais importante que as demais).

Quanto ao tema da educação para o respeito e reconhecimento à diferença e para uma superação da intolerância, fica claro que a escola tem um grande desafio: articular igualdades e diferenças. Nossos educadores e educadoras não podem ignorar esta questão.

6.1.2 Contexto educacional do município

Com relação à educação básica ofertada pelo município uma pesquisa realizada por Batista, Alencar e Mascarenhas (2015) revela que há no município 99 escolas: 10 localizadas na área urbana, 75 na área rural e 14 na área indígena.

O número de alunos matriculados no ano de 2013 corresponde a 4.580, deste contingente, 801 alunos estão na Educação Infantil, 3.443 alunos estão cursando o Ensino Fundamental, e 336 alunos estão cursando a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Com relação ao quadro docente, a secretaria conta atualmente com 540 professores, deste contingente, 306 são concursados e 234 possuem contrato temporário de 8 a 9 meses de duração via processo seletivo. Este fato pode trazer prejuízos à educação escolar das crianças, que devem ser asseguradas em seu direito a aprendizagem, pois se verificou que até o mês de maio havia escolas sem professores, havendo prejuízo de horas-aulas estabelecidas pela LDB (1996). Consideramos que o poder público local precisa estar atento a estes fatos para agilizar os processos de convocação destes professores.

As autoras ressaltam ainda que o quadro de professores da rede municipal de ensino evidencia um percentual significativo de professores que ingressaram via processo seletivo. Esta questão nos conduz aos seguintes questionamentos: porque há tantos professores do processo seletivo (47%) se o concurso público para compor o quadro de professores¹⁵ da Secretaria Municipal de Educação ainda está vigente? Por que os professores aprovados e classificados no referido concurso ainda não foram convocados se há demanda? Acredita-se que é necessário em virtude da realização do concurso convocar aos aprovados, tendo em vista o que está assegurando no art. 67 (LDB, 1996), inciso I de que ingresso na carreira deverá ser exclusivamente por concurso público de provas e títulos.

No que tange a educação superior, existe na sede do Município um Campus da Universidade Federal do Amazonas-UFAM, um Núcleo de ensino superior da Universidade Estadual do Amazonas-UEA, e um Campus do Instituto Federal do Amazonas.

A Universidade Federal do Amazonas foi criada em janeiro de 1909 com o nome de Escola Universitária Livre de Manáos, tornando-se a “primeira universidade brasileira” (BRITO, 2009).

Posteriormente, passou a se chamar Universidade de Manáos, em junho de 1913. Em 1962, foi nomeada como Universidade do Amazonas pelo presidente João Goulart, por meio da Lei 4.069, em 12 de junho de 1962. Por disposição da Lei 10.468 de 20 de junho de 2002, a Universidade do Amazonas recebeu a denominação de Universidade Federal do Amazonas (UFAM), tendo como autor do projeto o então Senador José Bernado Cabral.

Atualmente a Universidade Federal do Amazonas está constituída por 19 unidades de ensino, entre institutos, faculdades e uma escola universitária. Realizava atividades

¹⁵ Edital Nº 001/2011 de Concurso Público de Provas e Títulos.

relacionadas ao ensino em vários municípios do Estado, Porém, foi por meio por meio de convênios firmados com a rede estadual e municipal de ensino em 1997, que foi criado o polo em Humaitá – AM, quando trouxe para o município os cursos modulares para a formação de professores da Educação Básica e seus primeiros cursos foram os de Licenciatura em Matemática e Letras, em seguida, os cursos de Licenciatura em Geografia, Pedagogia, Ciências Biológicas e Ciências Agrárias.

Em 2005, no município de Humaitá-AM, foi criado o Campus Universitário do Polo Vale do Rio Madeira, com o atendimento aos municípios de Apuí, Borba, Manicoré e Novo Aripuanã. Em seguida foi criada a Unidade Acadêmica Permanente de Humaitá, por meio da resolução nº 28/2005/CONSUNI. Em 2006, por meio da Resolução nº 028/2006/CONSUNI, a Unidade Acadêmica de Humaitá foi denominada de Instituto de Agricultura e Ambiente - IAA. Em 2009, o nome do Instituto de Agricultura e Ambiente sofreu novamente alteração, por se tratar de um instituto também educacional, por meio da Resolução nº 011/2009/CONSAD foi denominado Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente - IEAA.

O Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente- IEAA/UFAM funciona no período diurno, é composto por 73 professores concursados que atendem os 06 (seis) cursos de graduação. Os cursos existentes no IEAA foram criados pela Resolução do CONSUNI nº 029/2005/2005, que são: Curso de Licenciatura em Pedagogia nº 030/2005; três cursos com licenciatura dupla, o Curso de Letras - Língua e Literatura Portuguesa e Língua e Literatura Inglesa nº 031/2005; Curso de Ciências Biológicas: Biologia/Química nº 032/2005; Curso de Ciências: Matemática/ Física nº 033/2005; e dois cursos de Bacharel, o Curso de Engenharia Ambiental, nº 034/2005; e o Curso de em Agronomia, nº 035/2005.

O curso de Pedagogia, implantado no Campus Vale do Rio Madeira, município de Humaitá atende a uma formação do profissional da educação para exercer funções de magistério na Educação Infantil, nos Anos Iniciais e na Gestão de sistemas e instituições de ensino, possibilitando dessa forma, uma amplitude da formação do pedagogo para o exercício de sua profissão. Este curso, foco principal desta pesquisa é responsável em formar em média 30 profissionais anualmente. Os egressos do curso de Pedagogia são os profissionais que certamente irão atuar nas escolas de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental do município de Humaitá-AM.

Levando em consideração estes dados, enfatizamos a importância da formação inicial destes futuros docentes abordarem questões relacionadas à diversidade cultural presente neste município. A população do município é constituída por pessoas pertencentes a culturas diversas, entre elas podemos destacar: indígenas, negros, caboclos, ribeirinhos, sulistas,

nordestinos, entre outros. Toda esta diversidade cultural adentra o espaço educacional, e os atores educacionais, mais especificamente os professores precisam trabalhar de forma que essa diversidade seja reconhecida, problematizada, valorizada e respeitada por todos.

6.2 Os participantes da pesquisa: perfil de formação e escolha profissional

Participaram desta pesquisa 07 professoras egressas do Curso de Pedagogia da UFAM e que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas públicas municipais da zona urbana do Município de Humaitá. Para resguardar a identidade das professoras atribuímos nomes fictícios as mesmas (Eva, Madalena, Maria, Aparecida, Valentina, Joaquina e Isabel). As entrevistas foram realizadas em agosto de 2015, bem como, a aplicação do questionário para dados do perfil de formação.

O público desta pesquisa como mencionado é composto apenas por mulheres, tendo em vista que, com o levantamento de informações sobre os egressos do curso de Pedagogia que estão atuando nos anos iniciais na rede pública municipal verificamos que todas são mulheres. Esses dados vêm ao encontro de reflexões realizadas por Nacarato, Varani e Carvalho (1998, p. 73). Esses autores argumentam que:

A questão do gênero na profissão docente tem se acentuado. A maioria continua sendo formada por mulheres, havendo algumas graduações: na educação infantil e nas quatro séries iniciais do ensino fundamental, a esmagadora maioria é constituída por mulheres; os homens que optam pelo magistério concentram-se, na sua maioria, no ensino médio e superior, mas, mesmo assim, continuam sendo minoria do corpo docente.

O quadro a seguir apresenta o perfil de formação das professoras participantes da pesquisa, bem como, tempo de atuação no magistério:

Quadro 4: Perfil de formação das professoras participantes da pesquisa

Professoras	Formação inicial/ano de conclusão	Formação continuada	Tempo de magistério
Eva	Pedagogia/2014		06 anos
Madalena	Pedagogia/2011		04 anos
Maria	Pedagogia/2010	Especialização em educação infantil/2013	05 anos
Aparecida	Pedagogia/2014		01 ano

Valentina	Pedagogia/2014		01 ano
Joaquina	Pedagogia/2014		01 ano
Isabel	Pedagogia/2013		01 ano

Fonte: Dados questionário da pesquisa de campo agosto de 2015.

Com base nos dados apresentados no quadro 4 observa-se que apenas uma professora possui especialização, entretanto, a especialização é na área de educação infantil. Esse dado evidencia que apesar da importância da formação continuada para o desenvolvimento profissional docente, bem como, o respaldo legal sobre a formação continuada, na prática a política de formação continuada de professores ainda é muito escassa. Os dados demonstram que as professoras estão no ciclo inicial da carreira docente, variando entre 01 e 06 anos de atuação na docência. Huberman (1995) ressalta que essa fase é onde o professor tem seu primeiro contato com a atividade docente enquanto profissional, onde o professor precisa mobilizar os saberes adquiridos na formação inicial diante das exigências da prática. É nesse período também na concepção deste autor que os professores se adaptam nesse fazer docente.

Entendemos assim como Silva (2015) que o início da docência é uma trajetória de enfrentamentos do novo, do desconhecido, do inesperado. A docência é um espaço ampliado de fazeres em que outras atividades compõem o repertório do professor, perpassando por espaços que não se limitam a sala de aula e, pela complexidade desse processo, o início profissional tem características de tensionamentos, de conflitos e de busca de própria de ser e de se fazer professor.

Quanto à escolha profissional cinco das sete professores relataram que houve influência familiar na escolha profissional, aliados também ao interesse pela educação, bem como, por sempre ter tido contato com a profissão docente, conforme relatos a seguir:

Sempre gostei de ensinar, desde pequena. Minha brincadeira na maioria das vezes era de ser professora, de ensinar. Passei um tempo achando que não era isso, mas a minha vontade sempre foi de ser professora. Percebi que eu queria trabalhar com crianças. Tive exemplo familiar na área da docência, minha tia era professora, fiz estágio na sala dela, acompanhava seu trabalho, gostava muito, sempre admirava ela como professora. Acredito que sempre quis ser professora (EVA).

Depois que eu me tornei mãe, e comecei a educar, a ensinar meus filhos a ler e escrever em casa é que eu comecei a me interessar e buscar formação para me tornar professora. E é uma profissão que me deixa muito feliz (MADALENA).

Não foi pela facilidade de conseguir ser aprovada no vestibular, como muitos acreditam. Desde criança minha principal brincadeira era de ser professora, ensinava meus primos que eram mais novos que eu. Tenho muitas primas que são professoras, então sempre

estive muito próximo desta profissão. Outro motivo que me levou a escolher este curso é com relação a algumas disciplinas, que eu tinha muita curiosidade de conhecer e querer compreender alguns aspectos relacionados à educação. Me interessava muito também pelas disciplinas de Psicologia, queria compreender o comportamento das pessoas e principalmente compreender a mim mesma (APARECIDA).

Não era assim um grande sonho, mas sempre estive muito próxima desta profissão, minha irmã é professora, então sempre convivi com esse universo escolar, do ensino. Tenho amigas muito próximas, que também são professores há bastante tempo. Por isso, quando surgiu a oportunidade de fazer o curso de Pedagogia foi o que eu mais me identifiquei dentre os cursos oferecido pela UFAM campus de Humaitá (Letras, Matemática/Física, Biologia/Química, Pedagogia, Agronomia e Engenharia Ambiental) e também por saber que é a profissão que tem mais campo de atuação na sociedade, e principalmente em Humaitá (JOAQUINA).

Com base nessas falas, podemos dizer que essas professoras escolheram um curso no qual já conheciam algumas características desta profissão, portanto, tinham conhecimento sobre as dificuldades e limites desta profissão dentro do contexto educacional brasileiro.

A Professora Maria relatou que sua escolha profissional foi em função de gostar de trabalhar com criança, conforme relato a seguir:

Gosto muito de trabalhar com criança, pois é a fase em que a criança tem seu primeiro contato com a escola. Acho muito gratificante poder ensinar é o ter o retorno da criança de imediato, a aprendizagem e o desenvolvimento da criança mesmo que este não ocorra da forma como planejamos (MARIA).

A fala desta professora é muito comum de se ouvir, pois, sabemos que o sentido etimológico do termo Pedagogia está historicamente relacionado à criança. Entretanto, vale ressaltar que não basta apenas gostar de criança para se identificar com essa profissão.

Por outro lado, duas professoras relataram que a sua escolha profissional foi por falta de opção. Conforme relatos a seguir:

Na verdade não foi bem uma escolha. Foi mais por falta de opção, porque na verdade não era o que eu queria para mim. Mas em virtude de falta de oportunidade de formação em outra área no município acabei escolhendo a formação em Pedagogia (VALENTINA).

Não era meu sonho ser professora. Mas dentre os cursos que a UFAM de Humaitá oferece o que mais me identifiquei foi o curso de Pedagogia, talvez por ser um curso que possui um mercado de trabalho amplo. Sempre quis fazer Administração, mas nunca tive oportunidade. Hoje que já estou atuando no campo educacional, vejo que apesar de todas as dificuldades que nós professores, principalmente da educação básica enfrentamos diariamente é muito bom ser professor, gosto de ensinar (ISABEL).

As falas das professoras confirmam uma realidade presente na carreira docente. É notável que a carreira docente na sociedade contemporânea não é atrativa, isso por inúmeros

motivos já discutidos na primeira seção deste trabalho (baixos salários, intensificação do trabalho docente, condições de trabalho, valorização docente, entre outros) que são discutidos por vários autores que se debruçam sobre formação e profissionalização docente (TARDIF & LESSARD, 1991; GERALDI & FIORENTINI, 1998; SAVIANI, 2009; 1998; GONÇALVES & GONÇALVES, 1998).

Ser professor na conjuntura na qual se encontra nossa sociedade é um grande desafio, uma tarefa árdua, e que nem sempre os professores conseguem alcançar os objetivos em torno da aprendizagem de seus alunos. Diante desta questão, indagamos nossas professoras em torno desta temática. Como é ser professora nos anos iniciais do ensino fundamental? As falas das professoras podem ser resumidas em dois pontos: o primeiro está relacionado à questão da satisfação, da recompensa em presenciar o crescimento e o desenvolvimento da criança de forma gradual, conforme demonstrado nas falas a seguir.

É muito gratificante, e ao mesmo tempo trabalhoso. É gratificante porque a criança está descobrindo o mundo, as coisas, os conhecimentos, e você poder contribuir para a construção do conhecimento desses pequenos é maravilhoso (EVA).

Pra mim é muito bom. É fascinante ver como as crianças vão aprendendo, cada passo que elas dão, cada conhecimento novo que elas aprendem, para mim é maravilhoso ver o sorriso, a felicidade que elas têm de aprender, e saber que eu estou ensinando alguém é maravilhoso (MADALENA).

Acho muito bom e gratificante trabalhar com criança. É o primeiro contato da criança com a escola. A criança está se desenvolvendo, e todo tempo você tem o retorno do seu trabalho, mesmo que não seja da maneira como você pensa em alcançar, mas você está trabalhando com a criança e percebe o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, tem retorno diariamente (MARIA).

Faz pouco tempo que iniciei minha trajetória docente. Mas gosto bastante, apesar dos desafios, das dificuldades. Ensinar é algo que me dá prazer, gosto muito de ensinar e acho que posso contribuir muito para a formação, o desenvolvimento dos meus alunos. Até agora nem mesmo o baixo salário e as condições de trabalho docente não me desanima (JOAQUINA).

O segundo ponto está relacionado com a complexidade da profissão, os desafios de ensinar e aprender, pois o conhecimento está em constante transformação, e isso exige do professor uma aprendizagem permanente (INBERNÓN, 2012), estar sempre num processo formativo e principalmente com os desafios com relação ao processo de ensino e aprendizagem. Foi bastante enfatizado pelas professoras a questão da dificuldade de realizar um bom trabalho sem a participação da família, dos pais na vida escolar dos filhos:

É trabalhoso no sentido de que o professor precisa estar em constante busca de conhecimento, para saber lidar com cada situação que acontece em sala, pois cada criança tem seu tempo de aprendizagem (EVA).

Ser professora nos anos iniciais é muito complicado nesses tempos em que há pouca participação da família, a família não ajuda. A família coloca muita sobrecarga para o professor, culpabiliza muito o professor por tudo que acontece com a criança, se o aluno aprende a ler o professor ajudou, se não sabe ler é porque o professor não fez um bom trabalho, não ajudou essa criança. Os pais, a família está muito afastada da escola (APARECIDA).

Ser professora dos anos iniciais não é fácil. Encontramos muita dificuldade dos pais em ajudar seus filhos nos estudos em casa, porque não sabem ler. Falta muito acompanhamento familiar (VALENTINA).

É um desafio também, porque encontramos muitas dificuldade e uma das que considero mais preocupante é a pouca participação da família na vida da criança, ajudar na educação escolar da criança, por que só o trabalho que o professor faz em sala de aula é pouco, principalmente quando são crianças de séries iniciais. O que o professor trabalha na escola tem que ter o apoio em casa, os pais precisar incentivar seus filhos a estudarem além da sala de aula também. Eu percebo que as crianças que tem o acompanhamento dos pais se desenvolvem melhor do que as que não têm. Às vezes você passa uma tarefa para casa no outro dia a criança traz sem fazer, são crianças pequenas, então os pais tem a obrigação de cobrar de lembrar a criança de fazer a tarefa, os pais tem que olhar o caderno e verificar se tem tarefa para fazer, o que foi que a criança fez, pois a criança não vai tomar iniciativa sozinha, é mais divertido brincar, assistir desenho do que estudar (JOAQUINA).

É uma tarefa complexa e desafiante. Complexa porque você é responsável em ministrar todas as disciplinas, e sabemos que a formação não dá conta de preparar essa profissional para dominar todos os conteúdos que irá ministrar. No currículo do curso de Pedagogia que prepara o professor para os anos iniciais não tem disciplinas específicas sobre os conteúdos das disciplinas que o professor deverá ministrar. É desafiante no sentido de que a educação escolar não está isenta das mazelas que ocorre na sociedade, todas as situações adentram o contexto escolar e altera o papel do professor. Ser professor de escola pública é uma luta constante, e que muitas vezes não obtemos o resultado esperado, e a culpa desse fracasso na maioria das vezes recai sobre o professor (ISABEL).

A fala da professora Aparecida nos remete a uma questão histórica, mas que é bastante atual, que está relacionada à cobrança excessiva dos resultados do trabalho docente. Sabemos que a sociedade como um todo remete a responsabilidade pela aprendizagem e desenvolvimento dos alunos toda para o professor, sem levar em consideração todos os aspectos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem. Nas palavras de Nacarato, Varani e Carvalho (1998, p. 96), “consequentemente, atribuem-se responsabilidades ao professor, mas as condições de formação que lhe foram/são oferecidas não lhe permitem atendê-las”. E também temos a questão das condições de trabalho do professor, os problemas sociais que de uma forma ou de outra influencia nesse processo.

Na fala da professora Isabel evidencia uma preocupação demonstrada por Gatti (2008). A autora realizou pesquisa que teve como objetivo analisar os currículos prescritos para a formação de professores nos cursos de licenciatura, entre eles os da licenciatura em Pedagogia. O estudo constatou ser necessário ampliar a reflexão sobre a suficiência ou adequação das perspectivas polivalente e interdisciplinar em tais cursos, uma vez que verificou superficialidade no trato dos conteúdos das diversas áreas do conhecimento (português, matemática, artes, história, geografia, entre outras) que compõem os currículos da educação básica.

Do total de disciplinas obrigatórias, e de acordo com uma categoria de análise definida na pesquisa que dizia respeito aos conhecimentos relativos à formação específica, apenas 7,5% dessas disciplinas são destinadas aos conteúdos a serem ensinados nas séries/anos iniciais do ensino fundamental, quando não aparecem apenas diluídos nas disciplinas referentes às metodologias (metodologia do ensino de língua portuguesa, metodologia do ensino da história etc.).

A pesquisadora concluiu que os conteúdos específicos das disciplinas a serem ministradas não são objetos dos cursos de formação e questionou se essa formação panorâmica para um profissional que irá planejar, ministrar aulas e avaliar o ensino das diversas áreas do conhecimento será capaz de dotá-lo de saberes que lhe permitam adotar uma prática interdisciplinar. Como ser capaz de desenvolver práticas interdisciplinares, tendo uma frágil base disciplinar? Eis a pergunta que se coloca. Para Gatti (2008), a perspectiva interdisciplinar é complexa e requer um aprofundamento disciplinar lógico-conceitual para a constituição das condições do diálogo, algo difícil de obter, segundo essa autora, dada a forma como se apresentam os currículos dos cursos de pedagogia.

A formação de professores é um dos campos de conhecimento educacional mais discutido no meio acadêmico e profissional ao longo das últimas décadas, tendo em vista que a complexidade da tarefa educacional, somada às exigências pertinentes dos anos iniciais, precisa ser considerada na formação (inicial e/ou continuada) dos docentes, visto que é nos primeiros anos do ensino fundamental que os sujeitos se percebem capazes de compreender o mundo através do domínio da linguagem, linguagem em movimento da qual se apropriam e na qual se constituem.

É dentro desta conjuntura que Freire (2008) ressalta a necessidade de um educador que compreenda o processo de ensino aprendizagem numa dinâmica dialógica no qual o ato de aprender seja um ato de liberdade. Liberdade de ver e perceber o mundo através das diferentes e diversas leituras; liberdade de se posicionar criticamente frente às circunstâncias da vida

cotidiana, na luta pela garantia dos direitos de cidadão; liberdade de ler e escrever sua história como protagonista de uma vida digna e equânime.

6.3 O que revelam os documentos?

6.3.1 Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia e a diversidade cultural

A inserção do tema diversidade cultural nas políticas públicas educacionais no Brasil se dá com a Constituição Brasileira de 1988. Segundo Junior (2003), esse documento estabeleceu uma revolucionária configuração para a escola, enquanto redefiniu o tratamento dispensado pelo sistema de ensino à pluralidade. Deste modo, a Lei maior que rege nosso país assegurou em seu Art. 215 o direito de todos os cidadãos o acesso à cultura, bem como a difusão e a manifestação da diversidade étnica e regional, a valorização, a difusão e a manifestação das culturas populares, indígenas, afro-brasileiras e de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

Dentro desse contexto, a Constituição brasileira no art. 242, § 1º, estabelece que “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro” (BRASIL, 1988), possibilitando com isso, o reconhecimento da experiência cultural de todos os povos que formam a sociedade brasileira.

Por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394 de 1996, ratifica a posição da Constituição Brasileira de 1988 no que concerne à diversidade, para responder a diversificada cultura do nosso imenso país, que necessita de uma educação construída na unidade nacional, mas relacionada a experiências locais.

Esta lei traz para a discussão as diferenças culturais e as possibilidades de organizações diferenciadas de currículo. No art. 26 propõem incorporar aos currículos do ensino fundamental e médio uma parte diversificada exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela, e além dessa proposta, estabelece nos artigos 26 e 26-A uma base nacional comum dos currículos do ensino fundamental e médio, o ensino da história do Brasil e as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia, como, também, o ensino sobre a história e cultura afro-brasileira, sendo que os conteúdos devem ser trabalhados no âmbito de todo o currículo.

O artigo 26-A da LDB foi alterado pela Lei 10.639/2003 que torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino, públicos e

privados, de ensino fundamental e médio e também acrescentou o artigo 79-B que inclui no calendário escolar o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra. Tais alterações foram implementadas em outubro de 2004 pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Com base na Constituição Federal que é a nossa lei maior e na LDB que institui diretrizes e bases para a educação nacional, nota-se que o tema da diversidade cultural está aos poucos adentrando ao campo das políticas sociais e educacionais. Entretanto, isso não é garantia que essas leis na prática sejam realmente efetivadas. Todavia, não podemos deixar de reconhecer que foi um grande avanço para a educação brasileira, que historicamente foi construída nos moldes de uma sociedade burguesa e hegemônica, na qual seu grande interesse era de manter a ordem social e perpetuar os valores e ideais da cultura europeia.

Em consonância com essas leis, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia estabelecem como uma das finalidades do Curso de Pedagogia, na organização do curso, a atenção especial à diversidade sociocultural e regional do país (BRASIL, 2006). Assim, o Curso de Pedagogia pode de fato realizar contribuir para o processo de inclusão, preparando os educadores para trabalhar com a diversidade presente no seu contexto regional, para que a história e a diferença de cada grupo social e cultural sejam respeitadas dentro das suas especificidades.

Deste modo, afirma-se que teoricamente a formação no Curso de Pedagogia no Brasil atualmente tem por base a formação do Pedagogo para a diversidade cultural, ou seja, busca preparar os professores para a mediação da cultura brasileira. Formada por diversos povos: nativos, europeus, asiáticos e africanos, entre outros, constituindo assim, um emaranhado complexo de conhecimentos, experiências, arte, arquitetura, culinária, religiosidade, ou seja, formas diversas de ver o mundo e de se ver neste mundo.

O art. 5º das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia aponta que o egresso do Curso de Pedagogia deve ser apto a:

- IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;
- X- Demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;
- XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender,

em diferentes meios ambientais e ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas; (BRASIL, 2006, p. 2-3).

Ainda com relação à diversidade cultural, esse documento enfatiza em seu Art. 6º que a estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de:

I - um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará:

g) planejamento, execução e avaliação de experiências que considerem o contexto histórico e sociocultural do sistema educacional brasileiro, particularmente, no que diz respeito à Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental e à formação de professores e de profissionais na área de serviço e apoio escolar;

j) estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea; (BRASIL, 2006, p. 3).

No próximo tópico no qual apresentaremos a análise realizado do PPC do Curso de Pedagogia da UFAM enfatizando a temática da diversidade cultural, discutiremos se o PPC do referido curso atende as prerrogativas destas Diretrizes.

Assim, a partir da formação do professor com base nessas Diretrizes, o Pedagogo conhecerá a diversidade cultural brasileira e compreenderá que todas as culturas devem ser respeitadas, e esse será um dos eixos norteadores da sua ação. Diante disso, pergunta-se: os cursos de Pedagogia estão de fato formando professores capazes de atuar diante da diversidade cultural como assegura esse documento? Sabemos que em muitos casos nossas leis e documentos que normatizam a educação brasileira apresenta muita discrepância entre o ideal e o real. Tendo em vista, que teoriza-se as propostas educacionais, mas infelizmente não dispõem-se de instrumentalização necessária para a sua efetivação na prática, e completando, falta muitas vezes vontade política de que tais propostas se efetivem, e isso ocorre por conta de interesses das políticas neoliberais arraigadas na sociedade capitalista (sociedade do consumo, da individualidade), onde a ética do mercado substitui a ética política e dos direitos sociais e humanos.

Em suma, o curso de Pedagogia a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia, aprovadas pelo MEC em 2006, Resolução nº 01/CNE/CP/2006, a formação docente não pode prescindir da formação para um olhar cultural diversificado, de modo a ser um profissional sensível à pluralidade, consciente da complexidade sócio cultural presente na nossa sociedade.

Para tanto, deve promoção do conhecimento do conceito de cultura e de diversidade cultural; das legislações (Constituição Brasileira de 1988, LDB 9394/96, Parecer CNE/CP nº 5/2005; Resolução nº 1/2006; do Plano Nacional da Educação de 2014; Da Conferência Nacional da Educação Básica de 2008, entre outros); saber ler criticamente o currículo, examinando quais conhecimentos estão incluídos e quais estão excluídos e entender o papel do educador nesse processo de relações de poder; conhecer as diversas culturas presentes no seu contexto regional e os elementos básicos que compõem a teia de significados complexos de cada cultura (fenômeno cultural), de forma a conhecer e valorizar a trajetória particular de cada grupo (história, arte, vida cotidiana, valores, significados, orientação filosófica, política e religiosa). Mas também, aprender a acolher e respeitar as diferenças; saber trabalhar em conjunto com toda equipe nas instituições educacionais e em parceria com os movimentos sociais e a comunidade que luta pela valorização e inclusão da diversidade cultural, visando à educação do ser humano como parte da comunidade onde ele aprende a viver em harmonia e solidariedade entre si e os demais de forma democrática.

6.3.2 Análise da Matriz Curricular do PPC do curso de Pedagogia IEAA/UFAM

A formação do pedagogo traçada a partir da diversidade cultural é imprescindível para a efetiva inserção desse tema no campo da didática e das práticas pedagógicas escolares. Dentro desse contexto, o currículo do Curso de Pedagogia constitui o conjunto de todas as experiências de conhecimento proporcionadas aos futuros Pedagogos, preparando-os para atuarem num determinado contexto educacional. Portanto, para que o Pedagogo possa realizar ações visando à resignificação da diversidade cultural, a seleção dos conteúdos dos currículo do Curso de Pedagogia deve ser realizada de forma coerente com tal meta.

De acordo com Santomé (1995, p. 166), “os saberes e conhecimentos que ocorrem nas salas de aula constituem uma forma de construir significados, reforçar e confrontar interesses sociais, formas de poder, de experiência, que tem sempre um significado cultural e político”. Portanto, as disciplinas dos diferentes cursos de Pedagogia e seus correspondentes conteúdos, identificam o tipo de cultura que a Instituição valoriza e contribui para reforçá-la. Nesse sentido, realizamos a análise dos componentes curriculares e das ementas contidas no PPC do em vigor do Curso de Pedagogia, demonstrado no quadro a seguir.

Quadro 5: Diversidade cultural no PPC do Curso de Pedagogia da UFAM campus de Humaitá (disciplinas obrigatórias).

DISCIPLINA/OBJETIVO E CARGA HORÁRIA	EMENTA
ESCOLA E CURRÍCULO I (6º período) – Carga horária: 60 horas Analisar as teorias e práticas da constituição e desenvolvimento do currículo e das culturas na formação histórica, numa perspectiva multicultural e pluriétnica com base na atual LDB.	Educação, escola e escolarização no séc. XXI. Atualidade do direito à educação escolar de cada pessoa como sujeito de direitos. As teorias e práticas da constituição e desenvolvimento do currículo e culturas na formação histórica. Currículo e educação nacional – reconhecimento da pluralidade/diversidade cultural (LDBEN, DCNs e PCNs).
ESCOLA E CURRÍCULO II (7º período) - Carga horária: 60 horas Proporcionar uma reflexão crítica acerca dos pressupostos teórico-metodológicos do currículo, bem como uma análise de seus fundamentos e perspectivas de sua elaboração, estruturação, execução e avaliação.	Pressupostos teórico-metodológicos do currículo. Perspectiva de um currículo multicultural e pluriétnico. Concepção de cultura, educação e ideologia. O currículo e a construção da identidade cultural na Amazônia. Pressupostos para uma análise estrutural do currículo. A constituição do conhecimento na política neoliberal. Fundamentos e perspectivas de elaboração, execução e avaliação do currículo.
CULTURA AFRO-BRASILEIRA (5º período) - Carga horária: 60 horas Introduzir o aluno no universo dos estudos afro-brasileiros, proporcionando a reflexão sobre as noções de raça e etnia e sua apropriação pelos movimentos sociais e políticas identitárias e afirmativas.	A noção de raça no pensamento social brasileiro. Relações raciais e racismo no Brasil. Relações interétnicas e Identidade étnica. Estudos sobre o negro no Brasil.
CULTURA INDÍGENA (5º período) - Carga horária: 60 horas Apresentar um retrato introdutório dos estudos de populações “indígenas”, com atenção etnográfica voltada em especial para a região amazônica, refletindo criticamente sobre a construção do imaginário relacionado à categoria “índio”.	Conceitos de etnia, etnologia, identidade, diversidade, contato, assimilação, alteridade e a questão indígena. A construção histórica do conceito de índio e indígena. Representações do índio na cultura brasileira. Diversidade cultural e populações indígenas no Brasil: história, cultura, artes e sistemas simbólicos. Culturas e sociedades indígenas na Amazônia. Os índios e os movimentos sociais: terras indígenas, conflitos e organizações. O Estado e as políticas indígenas: políticas públicas, educação e direitos sociais. O futuro da questão indígena.
EDUCAÇÃO INDÍGENA (8º período) - Carga horária: 60 horas Compreender a diversidade e a cultura dos grupos indígenas e as políticas para a educação indígena no Brasil e sua aplicação na região amazônica.	Educação e Etnia. A integração/exclusão dos povos indígenas no processo de avanço do capitalismo. As políticas para educação indígena no Brasil e sua aplicação na região amazônica. A educação indígena na perspectiva da “Educação para Todos”. O alcance e a importância de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem dos grupos étnicos.
INTRODUÇÃO À ANTROPOLOGIA (1º período) – Carga horária: 60 horas Propor uma discussão acerca do conceito de cultura, buscando introduzir o aluno no campo disciplinar da Antropologia, apresentando seu objeto de estudo, sua postura cognitiva e seus	Surgimento e desenvolvimento da Antropologia: história, antropologia e colonialismo. Correntes interpretativas: evolucionismo, funcionalismo etc. Conceitos introdutórios: cultura, natureza, diferença, diversidade, alteridade, etnocentrismo, relativismo cultural,

métodos.	identidades, sistemas simbólicos. Teoria, objetivos e métodos de pesquisa em antropologia: o trabalho de campo, a interpretação das culturas, compreensão das dinâmicas socioculturais, etnografia, dentre outras.
----------	---

Fonte: Análise documental da pesquisa em 2015, PPC Curso de Pedagogia UFAM-Humaitá, aprovado pela Resolução 074/2010-UFAM.

Os resultados desta análise sinalizam que a proposta curricular do curso de Pedagogia da UFAM contempla de forma ainda incipiente os saberes locais e regionais, não revelando a cultura dos povos que compõem o município, como ribeirinhos, caboclos, migrantes sulistas, nordestinos, entre outros. Verificamos a presença de componentes curriculares obrigatórios voltados apenas para a cultura Indígena e cultura Afro Brasileira.

Entendemos que esses componentes curriculares só foram inseridos na matriz curricular do curso para atender às exigências estabelecidas pela Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino sobre culturas Afro-brasileira e Indígena na rede de ensino. Sabemos que esse direito não foi dado a essa população que tanto foi desde o início da colonização do país pelos portugueses e espanhóis (e ainda é) discriminada e desvalorizada em nossa sociedade, mas sim conquistado por meio engajamento e luta política e social.

Entretanto, sabemos que diversidade cultural presente em nossa sociedade, mais especificamente no município de Humaitá (local da pesquisa), não se resume apenas a cultura afro-brasileira e indígena. Reconhecemos a necessidade desses componentes curriculares na formação dos nossos professores, mas acreditamos ser necessário lutar para que a cultura de outros povos que residem em nosso contexto possa ser de alguma forma contemplada na formação docente.

O ensino das diferentes culturas e etnias que formam o povo brasileiro não deve ser implementado somente por mero cumprimento às leis, mas sim, incorporado na educação, visando à compreensão por parte dos alunos sobre as inter-relações existentes entre os preconceitos, falsas expectativas e condições infra-humanas de vida das populações marginalizadas e como se estabelecem as estruturas políticas, econômicas e culturais dessa sociedade, e nesse sentido, na visão de Santomé (1995, p. 167):

O verdadeiro significado das diferentes culturas ou etnias é uma das importantes lacunas que ainda existem [...] é também a instituição escolar o lugar no qual a carência de experiências e reflexões sobre a educação anti-racista e programas plurilinguísticos se deixa notar de forma visível.

Assim, verifica-se que, aos poucos, na academia, há uma crescente sensibilização da necessidade de inclusão da diversidade cultural nos Cursos de Formação do Pedagogo, ainda que esse tema esteja vagarosamente sendo incorporado por meio de conteúdos de algumas disciplinas.

Entendemos assim como Silva (1997) que o currículo é o espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social, o político e sobre o cultural, em outras palavras, em torno das identidades em formação. Nesse sentido, é por meio do currículo que diferentes grupos sociais, especificamente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social e sua “verdade”. Por isso, entendemos a necessidade de que o currículo tanto da educação básica quanto dos cursos de formação de professores precisa ser analisado numa perspectiva crítica, pois não podemos ser ingênuos e aceitar que o currículo é um elemento neutro no contexto educacional. Nesse sentido, nos professores ao analisarmos o currículo devemos considerar questões básicas: a serviço de quem esse currículo é pensado? Quem é incluído e excluído deste currículo? Quem é marginalizado por esse currículo? Qual ideologia é disseminada por esse currículo?

Deste modo, o currículo configura-se como um conjunto de saberes e conhecimentos selecionados de forma intencional de acordo com o contexto histórico, social e econômico de cada época, tendo como objetivo principal a construção de identidades individuais e sociais atravessadas por relação de poder, ou seja, o currículo não tem função apenas à transmissão de conhecimentos neutros, pois, ele contribui para moldar (formar) com base nos valores, normas e padrões sociais e culturais considerados como válidos socialmente.

Neste sentido, Silva (1999, p. 25) ressalta que:

O currículo visto como texto, como discurso, como matéria significativa, tampouco pode ser separado das relações de poder, as relações de poder são inseparáveis das práticas de significação que formam o currículo.

É preciso concebê-lo e transformá-lo em um instrumento favorável às modificações sociais e culturais, e, portanto, flexível a partir dessas transformações, *a priori*, respeitando e valorizando o outro, principalmente quando esse outro for considerado diferente.

Na análise das ementas dos componentes curriculares constamos que nos componentes curriculares Escola e Currículo I e Escola e Currículo II, ofertados no sexto e oitavo período do curso é assegurado o estudo das seguintes temáticas: Perspectiva de um currículo multicultural e pluriétnico; O currículo e a construção da identidade cultural na Amazônia, bem como, a questão do debate em torno do conceito de cultura. Os conteúdos fixados nessas ementas aparecem de forma bastante abrangente, não dizem especificamente que o professor

abordará questões como a da cultura regional. Desse modo, fica a cargo do professor procurar meios e fontes para trabalhar os saberes locais e regionais. Este aspecto abordado no currículo de formação inicial de professores (Pedagogos) da UFAM é uma iniciativa de extrema importância no contexto local.

É importante frisar que nessa pesquisa não analisamos os planos de disciplinas das referidas disciplinas, em virtude do problema e dos objetivos desse trabalho. Essa análise poderá ser feita em pesquisas futuras levando em consideração a temática da diversidade cultural no Curso de Pedagogia da UFAM de Humaitá.

Analisamos também as ementas das disciplinas optativas ofertadas para os acadêmicos do Curso de Pedagogia, os resultados estão apresentados no quadro a seguir:

Quadro 06: Diversidade cultural no PPC do Curso de Pedagogia da UFAM campus de Humaitá (disciplinas optativas).

DISCIPLINA/OBJETIVO E CARGA HORÁRIA	EMENTA
HISTÓRIA DA CULTURA AMAZONENSE – Carga horária: 60 horas Possibilitar ao aluno a aquisição de conhecimento sobre a História e a produção cultural da sociedade amazonense através dos diversos grupos étnicos que compõe o Estado do Amazonas.	Introdução ao estudo da dinâmica da sociedade Amazonense em função da sua produção cultural. Estudo do desenvolvimento cultural dos grupos étnicos do Amazonas em função de sua produção cultural.
SABERES TRADICIONAIS - Carga horária: 60 horas Reconhecer a produção e construção do saber nas diversas sociedades humanas, buscando compreender as práticas do conhecimento científico e tradicional, e reconhecendo os direitos intelectuais, material e imaterial, dessas sociedades.	Os saberes e sua produção/construção na sociedade humana: ciência, ciências, cientificidade e cientificismo. Pressupostos e práticas do conhecimento científico e tradicional como dimensões indissociáveis. Práticas e verdades culturais como referências para a observação, a experimentação, a manutenção, transmissão e ampliação dos conhecimentos tradicionais. Conhecimentos tradicionais e direitos intelectuais.

Fonte: Análise documental da pesquisa em 2015, PPC Curso de Pedagogia UFAM-Humaitá, aprovado pela Resolução 074/2010-UFAM.

Por meio da análise da estrutura curricular do PPC de Pedagogia da UFAM/ Humaitá verificamos a presença de dois componentes curriculares optativos de grande relevância para os estudos dos saberes locais e regionais “História da Cultura Amazonense e Saberes tradicionais”, entretanto, como são disciplinas optativas nem todos os futuros professores são obrigados a cursarem, esta fica a critério de cada acadêmico. Além disso, por meio de

conversa informal com alguns egressos do referido curso, bem como, da coordenadora do curso de Pedagogia da UFAM de Humaitá, evidenciamos que estes componentes curriculares nunca foram ofertados até o período da pesquisa. A coordenadora ressaltou que, essas disciplinas não foram ofertadas por falta de professores com conhecimentos e formação sobre a história da formação da cultura amazonense.

A fim de evitar que essa situação permaneça, enfatiza-se, aqui, a necessidade do pensamento e da discussão acerca da proposta de formação de professores do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas, tendo em vista, uma educação intercultural e que envolva a discussão sobre temáticas relacionais as diversas culturas presente neste contexto pesquisado.

A este respeito, Canen (1997, p. 479) ressalta que:

A educação e a formação de professores não pode mais ignorar esta realidade multicultural. Não se pode continuar em um modelo educacional que se omite face à diversidade sociocultural da sociedade e aos preconceitos e estereótipos a ela relacionados.

A adoção de tal prática pedagógica possibilitaria a reflexão a respeito das diferenças sociais, econômicas e culturais, além da possibilidade do combate, por intermédio da reflexão crítica, contra às diversas formas de discriminação, tanto nos limites da sala de aula, quanto no cotidiano das pessoas envolvidas nessa ação.

Entendemos ser impossível pensar numa educação para a diversidade cultural sem que nos questionemos sobre o professor e sua formação. Para que se possa questionar o modo como a escola tem legitimado certos saberes apagando de seu currículo ou afastando do seu cotidiano as práticas pertencentes à cultura dos grupos subalternos é necessário investir, de maneira enfática, numa formação pedagógica interculturalmente orientada que resista às tendências homogeneizadoras que permeiam as políticas educacionais atuais.

Para tanto, a formação precisa desenvolver nos sujeitos a capacidade de questionar os conhecimentos e práticas legitimadas provendo-os com “contradiscursos” (MCLAREN e GIROUX, 2000), a fim de desmistificar as formas dominantes e incluir no centro do currículo os conhecimentos locais que constituem o cotidiano dos educandos de classes populares.

Uma possibilidade dessa formação voltada à interculturalidade, é questionando o próprio currículo em que tais professores são formados. É preciso indagar as práticas pedagógicas dentro do espaço formativo de professores, possibilitando verificar se não está havendo um silenciamento das diversas culturas e saberes locais por meio da racionalização da linguagem e do conhecimento acadêmico.

Assim, há que se considerar os aspectos sociais, culturais, éticos, políticos, estéticos na formação de professores. Nenhum currículo de formação de professor deveria se dar de modo isolado da realidade social, cultural e política em que se dá a experiência docente e estudantil.

No contexto da diversidade cultural amazonense, mais especificamente no contexto do município de Humaitá *lócus* da pesquisa, torna-se imprescindível pensarmos a formação de professores de maneira plural permitindo que esses possam realizar suas atividades em sintonia com a realidade presente nas salas de aula, de forma a respeitar e valorizar as diferenças, para que não se fortaleçam os equívocos de olhar o outro na perspectiva etnocêntrica, estigmatizadas, preconceituosas.

Por meio da análise da matriz curricular anexa ao PPC do curso, verificamos que mesmo de forma superficial, o PPC, atende os requisitos preconizados pelas Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia (2006), entretanto, sabemos que no campo educacional há uma distância muito significativa entre o prescrito e o real. Para aprofundamento das análises apresentadas neste trabalho fomos a campo para ouvir os principais protagonistas do processo de ensino, os professores egressos do curso de Pedagogia que estão lecionando nos anos iniciais do ensino fundamental para analisarmos se o referido curso está formando professores aptos para trabalhar a diversidade cultural encontrada em nossas escolas.

6.4 Diversidade cultural na formação e na prática docente: o que dizem os professores?

A formação de professores aptos a lidarem com a diversidade cultural tem sido ressaltado no âmbito de iniciativas curriculares, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, MEC, 1998), que tratam desse assunto como tema transversal, bem como na Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014 que aprova o Plano Nacional de Educação. Esta lei estabelece como uma de suas diretrizes “a das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (BRASIL, 2014). Nesse sentido, entendemos assim como Canen e Xavier (2012) que a perspectiva de reconhecimento da diversidade cultural brasileira tem sido apontada como dimensão a ser trabalhada na formação continuada de professores. No entanto, essas prerrogativas nem sempre estão presentes de fato na formação docente.

Na visão de Canen (2001) a importância da preparação docente que leve em conta a diversidade cultural tem sido reconhecida em virtude da constatação do peso de estereótipos sobre o rendimento de alunos de universos culturais diferentes daqueles que perpassam as práticas pedagógico-curriculares no cotidiano escolar (CANEN, 1996, 1997; SILVA, 1992;

CANDAU, 1995; MOREIRA, 1995). Nesse sentido, preparar professores na linha da apreciação da diversidade cultural e da quebra de estereótipos favoreceria atitudes positivas que podem contribuir para transformar a situação de fracasso escolar.

Com base nestas prerrogativas apresentaremos as concepções das professoras participantes da pesquisa sobre a formação e os saberes para a diversidade cultural. Procuramos conhecer as contribuições que a formação acadêmica destas professoras para trabalharem com a diversidade cultural presentes no dia a dia da sala de aula, bem como, os saberes necessários para trabalhar a diversidade cultural dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental.

Em seguida apresentaremos os dados coletados por meio da entrevista semiestruturada realizada com 07 professoras egressas do curso de Pedagogia da UFAM de Humaitá e que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental na rede pública municipal na zona urbana do município. Para essa análise foram criadas a priori as categorias de análise, as quais foram essenciais para a organização, análise e discussão dos dados obtidos no decorrer das entrevistas realizadas com as professoras participantes da pesquisa. As categorias criadas foram: categoria temática I - Concepção sobre diversidade cultural; categoria temática II – A formação no Curso de Pedagogia e a diversidade cultural; categoria temática III – Diversidade cultural: os desafios da prática; categoria temática IV – Saberes docentes para a diversidade cultural¹⁶.

6.4.1 **Categoria temática I:** Concepção sobre diversidade cultural

A primeira categoria de análise que delimitamos a priori nesta pesquisa está relacionada à concepção apresentadas pelas professoras sobre o conceito de diversidade cultural.

A discussão sobre o respeito à diversidade não fica restrita ao contexto interno da escola. A globalização da sociedade nos traz, ao mesmo tempo, padrões de uma cultura global e a aproximação com outros povos e suas manifestações culturais, ou seja, o local. A convivência com as diferenças torna-se, neste âmbito, uma necessidade das sociedades contemporâneas. A diversidade vista do ponto de vista cultural pode ser entendida como uma construção histórica, cultural e social das diferenças, que foram construídas pelos sujeitos

¹⁶ O quadro sintetizando as categorias temáticas da pesquisa encontra-se nos apêndices (apêndice D) desse trabalho.

sociais ao longo das relações históricas. Nesse sentido o “diferente” só passa a ser percebido dessa forma, porque nós seres humanos assim os identificamos.

Conhecendo o papel fundamental da escola na reprodução cultural da sociedade, é relevante considerar as indagações de Gomes (2007): quais concepções de diversidade permeiam as nossas práticas, os nossos currículos, a nossa relação com os alunos e suas famílias e as nossas relações profissionais? Como enxergamos a diversidade nas nossas práticas escolares?

A partir do levantamento dos dados da entrevista foi possível identificar que as professoras entrevistadas entendem a diversidade cultural como “respeito” e “olhar” para as diferentes manifestações culturais existentes na sociedade, conforme explícito nas falas a seguir:

É essa característica heterogênea que temos no campo cultural. Dentro da sala de aula, por exemplo, temos crianças oriundas de diversas culturas, e isso faz com que cada uma se diferencie no jeito de ser, de agir, de pensar, de ver o mundo, e você enquanto professor precisa reconhecer e tentar trabalhar essa diversidade, para tentar incluir e não excluir ninguém dentro deste contexto. O professor tem que saber respeitar essa diversidade, tanto na parte cultural, da religião, quanto da aprendizagem, por que os alunos não são iguais “infelizmente” (grifo nosso) (APARECIDA).

São as diferentes culturas das crianças. Nós não temos uma turma homogênea, igual. As crianças são diferentes, mesmo não sendo de outras cidades, elas apresentam características diferenciadas só pelo fato de morarem em diferentes bairros. Diversidade cultural pode se dizer que é as várias formas de vida que cada um tem, e que merecem respeito e reconhecimento (JOAQUINA).

As falas revelam que os sujeitos entrevistados concebem a diversidade cultural como “respeito” às peculiaridades das diferentes culturas e grupos presentes na sociedade. Reconhecendo que não existe cultura melhor ou pior, mais sim culturas diferentes que comunicam significados peculiares.

Nas palavras de Gomes (2007) o ser humano se constitui por meio de um processo complexo: somos ao mesmo tempo semelhantes (enquanto gênero humano) e muitos diferentes (enquanto forma de realização do humano ao longo da história e da cultura). Podemos dizer que o que nos torna mais semelhantes enquanto gênero humano é o fato de todos apresentarmos diferenças: de gênero, raça/etnia, idades, culturas, experiências, entre outros. E mais: somos desafiados pela própria experiência humana a aprender a conviver com as diferenças.

Assim, entendemos que a diversidade cultural apresentada por cada grupo, comunidade não é apenas compreendida como uma variação de culturas. Essa diferença está relacionada a um conjunto de valores, ideias e crenças, as quais se modificam no decorrer do tempo e espaço, e no contato com outras culturas. Para o aluno compreender essa relação, a educação precisa promover reflexão para que a ideia de unidade das características da espécie humana não apague a ideia de diversidade.

Refletir sobre a escola e a diversidade cultural significa reconhecer as diferenças, respeitá-las, aceitá-las e coloca-las na pauta das nossas reivindicações, no cerne do processo educativo (BULGARELLI, 2008; CÔRREA, 2008). Assim, a inserção da diversidade nos currículos implica a compreensão das causas políticas, econômicas e sociais de fenômenos como etnocentrismo, racismo, sexismo, homofobia e xenofobia.

O reconhecimento das diferenças não é algo fácil e romântico. Nem sempre o diferente nos encanta. Muitas vezes ele nos assusta, nos desafia, nos faz olhar para a nossa própria história, nos leva a passar em revista as nossas ações, opções políticas e individuais e os nossos valores. O reconhecimento das diferenças implica o rompimento de preconceitos, a superação das velhas opiniões formadas sem reflexão, sem o menor contato com a realidade do outro.

Aqui, vale abrir um parêntese para enfatizar uma questão na fala da professora Aparecida que remete a questão das diferenças serem vistas como um problema, e não como uma fonte de riqueza e que contribui para o crescimento e desenvolvimento da sociedade, isso ficou evidente ao mencionar que “infelizmente” os alunos não são iguais. Essa fala demonstra ainda que existem professores que sonham com uma sala homogênea.

Nesse sentido, Souza (2011, p. 92-93) aponta que:

[...] a existência da “turma ideal” ainda é um sonho para muitos professores. Mas, alunos iguais do ponto de vista étnico e cultural e em condições de aprendizagens idênticas deixou de existir quando a escola de massas tornou o ensino obrigatório para ambos os sexos e para os alunos de todos os estratos sociais. A diversidade hoje é bem mais ampla: além de gênero e de classe há também as diversidades culturais, étnicas, religiosas e linguísticas.

Os currículos das escolas em sua maioria ainda persistem em um currículo homogêneo, que alguns professores tentam trabalhar de forma homogênea na sala de aula, pois, isso facilita de certa forma o trabalho pedagógico do professor, e é contra essa prática que nós educadores e todos que estão envolvidos direta e indiretamente com a educação escolar necessitamos nos preocupar.

Visando romper com a ideia de que a diferença é um problema, e que a homogeneização seria um fator de facilitação do trabalho pedagógico, necessita-se de “uma política nacional de formação e valorização dos professores que vise à efetivação do exercício da docência no respeito às diferenças e o acolhimento à diversidade educacional” (BRASIL, 2008, p. 45). Possibilitando ao docente entendimento que a diversidade cultural influencia na relação com o conhecimento, com a comunidade escolar e com a sociedade, enquanto ajuda à modificação da forma de representação do outro que é diferente, entende-se que as diferenças não fazem ninguém melhor ou pior, apenas, cada grupo humano possui a sua peculiaridade. Podendo colaborar no relacionamento escolar entre professores/professores, professores/alunos, alunos/alunos.

Consideramos importante também neste contexto, que a escola reflita sobre o papel social e político que ela tem dentro da sociedade. Nesse sentido, acreditamos na necessidade de que o corpo docente, gestores, funcionários, pais e alunos compreendam a função social da escola. É evidente que, a escola não tem poder para mudar toda a estrutura da sociedade, entretanto, entendemos que a escola tem uma grande importância para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Com base nas falas das entrevistadas pode-se dizer que as mesmas possuem um conceito formado sobre diversidade cultural, e reconhecem a pluralidade cultural que permeiam as relações em nossa sociedade, bem como, no contexto escolar:

É a gama de culturas que temos na sociedade. É a diversidade de modos de vida, costumes, religiões, valores, normas que tem em nosso país. Cada pessoa que vem de um lugar possui sua cultura e que se diferencia das demais (EVA).

É a forma como cada um vive. Cada um tem uma cultura, uma forma de se relacionar com o meio, com a sociedade, cada família tem sua forma de ver as coisas. Resumindo é cada forma de ser. As crianças que vem do interior ela tem um jeito de ser que se difere das crianças da cidade em todos os sentidos. Sabemos que a formação cultural do Brasil é composta por várias culturas, isso é o que se pode dizer de diversidade cultural (MADALENA).

São as várias culturas presentes em nosso cotidiano. Aqui na escola recebemos crianças com várias culturas, visões de mundo, comportamentos, valores que trazem de casa, do seu contexto social. Não somos iguais, carregamos valores culturais diferenciados que nos tornam diferentes (MARIA).

É a diferença cultural que cada grupo étnico apresenta em seu modo de vida (VALENTINA).

Diversidade cultural são as diversas culturas que fazem parte da sociedade (ISABEL).

O conceito de diversidade cultural é um conceito complexo, pois envolve as diferenças e pluralidade de culturas, com seus sistemas de significados singulares criados pelos homens de cada cultura, e as falas das entrevistadas também demonstraram essa complexidade em relação ao conceito de diversidade. Dentro dessa perspectiva, falar de diversidade cultural no Brasil é falar da diferença de uma grande variedade de culturas que compõe o povo brasileiro, e, que por sua vez, estão em constante miscigenação, que se dá pelo dinamismo entre as culturas no contato de umas com as outras.

Além disso, o Brasil possui peculiaridade cultural entre as determinadas regiões, devido a sua extensão territorial, tendo a contribuição dos grupos étnicos que aqui já viviam, além dos povos imigrantes que vieram dos mais diversos continentes do mundo, principalmente dos Europeus, Africanos e Asiáticos. Esses grupos étnicos trouxeram contribuições linguísticas, tradições alimentares e culturais, valores, arte, ritos religiosos, etc, que formam a diversidade cultural brasileira, ou seja, o povo brasileiro.

A sociedade brasileira, de um modo geral, e a amazonense, em particular, é marcadamente constituída por pluralidades e diversidades sócio-culturais. Todavia, em ambos os casos, esta característica ainda é pouco considerada nos currículos escolares, tendo em vista o modelo hegemônico predominante em nossa sociedade, onde o que prevalece sempre é a cultura ocidental, a cultura branca, e exclui todos aqueles que estão fora do padrão considerado universal.

Capelo (2003, p. 110) ressalta que essa prática tem raízes históricas, e enfatiza que:

A escola jesuítica emerge no Brasil com o objetivo de apagar as culturas dos **outros**, integrando os índios de modo subalterno na sociedade que se constituía. Ainda assim, era um projeto educativo que se dizia includente. Sua natureza, no entanto, era excludente, pois tinha como pressuposto a concepção do mundo cristã, europeia e branca, de modo que se tratava de eliminar todas as concepções diferentes e divergentes em relação àquela que se punha como homogênea (Grifo no original).

Esse modelo ainda permeia no contexto escolar. A cultura da escola parece ignorar a diversidade que caracteriza seus agentes, trabalhando mediante a suposição de que seu corpo discente forma, ainda, um todo homogêneo. Cabe, portanto, reflexão sobre qual o papel da educação escolar no contexto das sociedades contemporâneas: estamos ensinando e formando indivíduos para o convívio em uma sociedade marcada pela diversidade e transformação constante? Ou estamos adaptando nossos alunos e alunas às necessidades e crenças de uma determinada ideologia?

É necessária uma reflexão sobre essa prática, pois, a universalização do ensino conduz à necessidade de considerarmos a diversidade na escola. A educação escolar concebida como direito, superando seu caráter elitista e igualando todos os cidadãos, no que tange às oportunidades, traz novos contingentes populacionais, pouco habituados ao universo escolar, para dentro das salas de aula. Estes alunos e alunas, muitas vezes filhos de pais e mães pouco ou nulamente escolarizados, defrontam-se com novas formas de cultura: a cultura escolar, da escola e dos seus agentes.

6.4.2 **Categoria temática II:** A formação no curso de Pedagogia e a diversidade cultural

A segunda categoria que delimitamos a priori nessa pesquisa está relacionada com a questão da diversidade cultural no currículo de formação de professores. Dentro desta categoria, buscamos verificar a contribuição que a formação inicial teve sobre a prática docente das professoras para atender a demanda da diversidade cultural presente no dia a dia da sala de aula, bem como, se a temática da diversidade cultural foi objeto de estudo, discussão e reflexão na formação dos egressos do curso de Pedagogia da UFAM de Humaitá.

A escola, sob este ponto de vista, pode ser compreendida como um espaço privilegiado para a expressão da diversidade social e cultural, um local de encontro/confronto/diálogo entre diferentes crenças, hábitos, linguagens, valores, costumes. Um espaço onde a convivência democrática pode ser exercitada contribuindo para a construção de valores democráticos tais como tolerância, igualdade, equidade. No entanto, não basta a reunião desta diversidade em um mesmo espaço para que haja reconhecimento do outro, confronto, respeito, diálogo; essas atitudes carecem de uma organização escolar e de ações educativas comprometidas com tais finalidades, ou seja, seu potencial formativo para a convivência democrática só se viabiliza mediante a intencionalidade institucional e docente.

É nesse sentido que discutimos a temática da formação do professor para trabalhar a diversidade cultural em sala de aula, pois, o professor é o mediador entre a criança e o conhecimento, é ele quem lida diariamente com uma grande diversidade cultural, muitas vezes com situações de preconceito, intolerância e violência simbólica e física por causa dessas diferenças. Por isso, faz-se necessário pensar numa formação de professores que tematize e problematize a questão da diversidade cultural no fazer docente. A qualificação do corpo docente é suma importância, pois são eles que mantêm contato com os educandos e têm a percepção do que precisam para o desenvolvimento.

Essas reflexões remetem as discussões para a formação inicial e continuada de professores/as, especificamente para os currículos instituidores da formação. Na realidade, os limites e dificuldades encontrados pelos docentes não são uma questão meramente particular deles/as. Como vimos anteriormente, o currículo constrói identidade e subjetividade. Nessa dimensão, há necessidades expressivas na formação do “ser professor”. Como recorte particular dessa dimensão, aponta-se para a estruturação do pensamento docente durante os processos da formação.

Sem essa preparação em torno das concepções de sociedade nacional, regional e local seguida de conhecimento reflexivo sobre a complexidade das identidades nestes processos, a formação torna-se limitada. Nessa perspectiva questionamos nossas entrevistadas sobre a presença da temática da diversidade cultural na formação inicial. Todas as participantes relataram que sim, entretanto, ressaltaram que tais disciplinas foram muito superficiais. Ficou evidente em todas as falas que disciplinas específicas sobre a diversidade cultural estão relacionadas apenas à cultura indígena e cultura afro-brasileira, dados evidenciados também no PPC do Curso de Pedagogia. Duas das entrevistadas relataram ainda a falta de disciplinas que trabalhassem a questão dos saberes locais e regionais (cultura local e regional), esses dados são evidenciados nas falas a seguir:

Sim. Através das disciplinas que falavam sobre os indígenas e os africanos. Essas disciplinas fazem a gente repensar, refletir sobre a diversidade cultural, a respeitar mais e não julgar o outro. Na verdade todas as disciplinas procuravam dar ênfase sobre essa questão do respeito ao próximo. As professoras sempre falavam da diversidade cultural, da questão multicultural do nosso país, principalmente do nosso município (EVA).

Em alguns momentos sim. Em algumas disciplinas (Cultura indígena e Afro-brasileira). Sempre os professores ressaltavam sobre esta questão da diversidade cultural. Não teve “aquela ênfase”, com estudos mais aprofundados. Falavam que dentro da sala de aula iríamos encontrar crianças diversificadas, assim como nós na sala de aula enquanto éramos alunos (MADALENA).

Sim. Cultura Indígena e Cultura Afro-brasileira (MARIA).

Sim, tivemos Antropologia, Sociologia, Cultura Indígena, Cultura Afro-Brasileira (APARECIDA).

Sim. Tivemos a disciplina de Cultura Indígena e Cultura Afro-brasileira. Não foram tantas, pois além de abordar apenas essas duas, foram muito superficiais (JOAQUINA).

Não da forma como deveria ser. Foi muito vaga. Tanto é que até hoje ainda não compreendo muito bem esta questão da diversidade cultural, como trabalhar isso em sala de aula. Não teve estudos relacionados especificamente para a questão dos saberes regionais, locais (ribeirinhos, caboclos) (VALENTINA).

Esteve muito superficial. Disciplinas específicas somente a Cultura Indígena e cultura Afro-brasileira. A disciplina de Escola e Currículo abordou bastante a questão do respeito, da importância de se contemplar a cultura das classes menos favorecidas. Mas considero que falta trabalhar a cultura regional, local. Tem na grade uma disciplina optativa História da Cultura Amazonense, mas nunca foi ofertado enquanto estive na faculdade (ISABEL).

As falas das professoras vêm ao encontro da matriz curricular do Curso de Pedagogia. Na análise realizada sobre a diversidade cultural na Matriz Curricular do PPC do curso, verificamos disciplinas específicas e obrigatórias apenas para Cultura Afro-Brasileira e Cultura Indígena, e a disciplina de Escola e Currículo que em sua ementa apresenta questões relacionadas à cultura, multiculturalismos, entre outros.

A educação possui a responsabilidade de transformar os seres humanos, ante a resistência cultural e política, desenfreada pelas classes dominantes que pertencem à vida de todos os cidadãos. Muitos tomam a cultura do outro de acordo com suas concepções e julgam, sem perceber que o que pensam também é cultural e está sujeito a mudanças. Todavia, ver as culturas superficialmente e tirar conclusões precipitadas, deixa de perceber a sua verdadeira face, sua história e a relação entre os povos, ou seja, a riqueza que cada cultura traz consigo. Por isso, acreditamos que currículo de formação de professores necessita de complementação do estudo das culturas locais, considerando seus fluxos migratórios e a diversidade cultural existente, culminando em pensamentos de conscientização e transformação social perante os desafios do preconceito pelas diferenças culturais. Consideramos importante ainda que, a temática da diversidade seja eixo norteador de toda a proposta curricular dos cursos de formação, possibilitando uma orquestração de propostas para abordar e trabalhar a temática da diversidade cultural ao longo de todo o curso.

Assim, entendemos que Moreira (2011, p. 42) corrobora com a discussão:

Julgamos indispensável que, durante seu preparo, o futuro professor se capacite para, em sua prática docente, compreender o universo cultural do aluno, a fim de que, juntos, a partir do que conhecem, venham a se debruçar sobre os desafios que o mundo lhes representa, procurando respondê-los e, nesse esforço, produzam novos saberes.

Os professores são profissionais essenciais na construção de uma escola renovadora e a democratização do ensino passa pela sua formação. E dentro desse contexto, Kadlubitski e Junqueira (2009, p. 180), com base em pesquisa bibliográfica em documentos oficiais do Brasil, afirmam a importância de se considerar na formação de professores “todas as especificidades que compõem o tema da diversidade” para a disseminação pelos docentes

no espaço escolar de conceitos de valorização, de troca de experiências e de luta pelo direito e reconhecimento das diferenças presentes na sociedade brasileira.

E dentro dessa linha, Moreira e Silva (2002) apontam a necessidade do desenvolvimento de programas que eduquem os futuros professores, como intelectuais críticos capazes de ratificarem e praticarem o discurso da liberdade, da democracia, da justiça social e de contra hegemonia na superação da homogeneização cultural presente nas escolas.

Para que isso possa de fato acontecer, a formação docente precisa desenvolver nos sujeitos a capacidade de questionar os conhecimentos e práticas legitimadas provendo-os com “contradiscursos” (MCLAREN e GIROUX, 2000), a fim de desmistificar as formas dominantes e incluir no centro do currículo os conhecimentos locais que constituem o cotidiano dos educandos de classes populares.

Uma das formas de possibilitar essa formação é questionando o próprio currículo dos cursos em que tais professores são formados. Desse modo é preciso indagar se dentro do espaço formativo as práticas pedagógicas também não tem evidenciado um silenciamento das diversas culturas e saberes locais por meio da racionalização da linguagem e do conhecimento acadêmico (PASSINI e NENEVÉ, 2008).

Deste modo, são interessantes as reflexões apresentadas por Moreira (2001):

Que professores estão sendo formados, por meio dos currículos atuais, tanto na formação inicial como na formação continuada? Que professores deveriam ser formados? Professores sintonizados com os padrões dominantes ou professores abertos tanto à pluralidade cultural da sociedade mais ampla como à pluralidade de identidades presente no contexto específico em que se desenvolve a prática pedagógica? Professores comprometidos com o arranjo social existente ou professores questionadores e críticos? Professores que aceitam o neoliberalismo como a única saída ou que se dispõem tanto a criticá-lo como a oferecer alternativas a ele? Professores capazes de uma ação pedagógica interculturalmente orientada? (p. 43).

A preocupação do autor justifica-se pelo fato de que o desenvolvimento de uma postura multicultural na atual sociedade contemporânea, capitalista e globalizante em que vivemos não é uma tarefa nada fácil.

Por isso a formação deve ajudar os professores a desenvolverem uma nova identidade, uma nova postura, assim como “novos saberes, novos objetivos, novos conteúdos, novas estratégias e novas formas de avaliação” (MOREIRA e CANDAU, 2003, p, 157).

No atual estado em que se encontram a maioria das escolas, o futuro professor necessita ser um questionador capaz de refletir e reformular o currículo e sua prática docente com vistas

à diminuição da marginalização dos grupos considerados “inferiores” e fora do “padrão” universal de cultura.

Além das questões levantadas por Moreira, é possível destacar também a que se refere à formação que privilegia as práticas e conhecimentos locais. Em outras palavras, cabe perguntar: estamos formando professores capazes de olhar para sua realidade mais próxima? Professores que utilizam os saberes, as experiências dos alunos e de suas famílias para nortear suas práticas? Professores que buscam aproximar os conteúdos da realidade da comunidade a que pertencem os seus educandos? Questionamos nossas participantes se os saberes/presença/cultura das populações tradicionais (ribeirinhos, caboclos, indígenas, negros, migrantes) foram contemplados no Currículo do Curso? As falas das professoras sinalizam a ausência de estudos sobre os saberes das populações locais:

De forma geral todos os professores falavam da importância de se trabalhar a cultura local, os saberes locais e de respeitar a diversidade cultural. Mas de forma específica mesmo apenas dos indígenas e dos negros. Eu acredito que no caso dos ribeirinhos quase não há preconceito, é mais preconceito com os indígenas mesmo e dos negros (EVA).

Somente cultura indígena, mas ficava a cargo do acadêmico ir até a aldeia e fazer este estudo. De modo geral, o curso deixa a desejar nesta questão do estudo das culturas presentes no município ou até mesmo do estado (MARIA).

Somente indígenas e dos negros, mas mesmo nestas disciplinas não se trabalhou de forma específica os saberes destas culturas. Ficou mais na questão da luta histórica, de todas as mazelas que a sociedade branca submeteu esses grupos. Em nenhum momento trabalhamos a questão dos saberes locais e regionais, a cultura amazonense. Nem uma disciplina optativa que fiz sobre literatura infantil não foi contemplada a questão da literatura regional e local, somente a nacional. Acredito que o Curso de Pedagogia da UFAM precisa realmente ter um olhar mais específico para os saberes da nossa região, do nosso estado e principalmente do nosso município (APARECIDA).

Somente dos indígenas e dos negros, e mesmo assim os conteúdos foram muito vagos, não tratavam especificamente dos aspectos culturais destes grupos (JOAQUINA).

Com base nos resultados, pode-se ressaltar a necessidade de se repensar o currículo de formação do curso de Pedagogia da UFAM, para que tal documento possa contemplar o estudo da cultura das populações do município, conforme discutido anteriormente. O Amazonas em geral, e Humaitá, especificamente são habitado por pessoas oriundas de diferentes culturas, e que muitas vezes essas culturas são negadas e silenciadas tanto no meio acadêmico quanto no contexto escolar. Todas as participantes relataram o estudo da cultura dos negros e dos indígenas, reconhecemos que é um avanço no campo educacional,

decorrente de muita luta e sofrimento por parte desses grupos, todavia, a formação cultural do município engloba outras culturas além destas.

A educação na sociedade brasileira nunca será completa, caso desconsidere a pluralidade de saberes e valores culturais de seu próprio povo. Isso envolve a redefinição do currículo de cursos de formação de professores, bem como, da educação básica para que leve em consideração o caráter pluriétnico e pluricultural da sociedade brasileira.

Na concepção de Moreira (2003) um grande fato nos meios educacionais dos últimos vinte anos refere-se à mudança na concepção de Currículo. Na forma de pensar o Currículo como um artefato sociocultural, uma prática social com intencionalidade. Ele deve ser pensado igualmente numa e para uma dimensão local. Assim é que as especificidades regionais não podem ser ignoradas, tampouco as exigências da realidade local e de seu poder local.

A fala da professora Eva merece uma atenção especial ao mencionar que no caso dos ribeirinhos não há preconceitos. Nesse sentido, é necessário refletirmos sobre esta questão. Será que esse grupo realmente não sofre preconceito na sociedade como um todo, e na escola em particular? Será que os ribeirinhos são realmente incluídos no contexto escolar? Seus saberes, seus valores, seu modo de vida são reconhecidos, valorizados e problematizados no contexto escolar, ou é apenas mais um grupo “inferior” que deve se adequar a cultura escolar homogeneizadora?

Para Santomé (2005), é muito raro no espaço das salas de aula, que os professores desafiem os alunos e alunas a refletirem e investigarem as questões relacionadas com a vida e a cultura dos grupos mais próximos do contexto local a que pertencem. Assim, os materiais e o próprio currículo não oferecem qualquer elemento com o qual esses educandos possam se identificar; “suas crenças, conhecimentos, destrezas e valores são ignorados” (SANTOMÉ, 2005, p. 170).

Em geral, o local é encarado como um estigma, algo que, dentro de uma “prática colonizadora”¹⁷ é necessário ocultar ou, pelo menos, não problematizar. Nesse sentido, é necessária uma atenção para as questões locais e regionais, pois, os alunos são sujeitos históricos e sociais.

¹⁷ Termo cunhado por Passini e Nenevé (2008). Entende-se por prática colonizadora aquele em que o professor não problematiza, não contextualiza o conteúdo. Ensina-se os conteúdos tal como estão presentes no livro didático, e nesse sentido, acaba por disseminar uma visão social e cultural considerada como universal.

Acrescentamos então, que os cursos de formação tenham como preocupação formar o “professor descolonizador”¹⁸, ou seja, aquele que ao se identificar com a cultura dos alunos contribuirá para a construção do processo pedagógico voltado para o local, para a valorização dos conhecimentos e experiências populares e ainda para questionar as condições materiais da realidade dos grupos em que a escola está inserida (PASSINI e NENEVÉ, 2008).

No momento em que busca aproximar o futuro professor dessa realidade, a formação ganha uma nova dimensão, que não é meramente técnica como menciona Moreira (2001), mas que confere aos professores a função de intermediários entre a cultura do aluno e os conhecimentos transmitidos no espaço escolar.

Nesse sentido, uma formação interculturalmente orientada deve ajudar o professor a se dar conta da riqueza que é a cultura do aluno, a compreender que seu papel vai muito além de ensinar os conteúdos, pois deve principalmente questionar as imagens valorizadas pelo currículo que nem sempre são as imagens que no contexto dos alunos devem ser valorizadas para que eles possam contar a sua história e dizer a sua palavra.

Dessa forma, ao defendermos, assim como Moreira (2001) uma pedagogia que dialogue com os aspectos técnicos, políticos e culturais, afirma-se que a formação deve ter um compromisso maior com a valorização das identidades plurais, de modo que as permita expressarem-se. Entretanto, não se trata, de apenas reconhecer à existência dessa pluralidade e identificar-se com uma delas. É necessária uma dimensão crítica que questione o modo com o qual as identidades subalternas são produzidas dentro do contexto capitalista. É necessário problematizar as relações sociais de poder que levam à produção dessas desigualdades.

Nessa perspectiva, a formação inicial do professor tanto quanto à continuada podem contribuir para que o docente trabalhe a diversidade cultural em sala, reconhecendo, valorizando e principalmente problematizando essa diversidade. Por meio de estudos e discussões que considere uma educação intercultural durante a formação o professor, o mesmo pode exercer sua prática docente com um olhar atento as diversidades presente em sua sala aula. Em relação às contribuições da formação inicial oferecidas pelo curso de Pedagogia da UFAM de Humaitá para o trabalho na perspectiva da diversidade, nossas entrevistadas relataram que as contribuições foram mais relacionadas à conscientização da pluralidade cultural presente em nossa sociedade, com relação ao respeito e a valorização do “outro”, do “diferente”:

¹⁸ Termo cunhado por Passini e Nenevé (2008). Para esses autores “professor descolonizador” é aquele que ao se identificar com a cultura dos alunos contribuirá para a construção do processo pedagógico voltado para o local, para a valorização dos conhecimentos e experiências populares e ainda para questionar as condições materiais da realidade dos grupos em que a escola está inserida.

As contribuições são mais relacionadas à conscientização que as professoras nos proporcionaram em relação à realidade multicultural que nós futuros professores iríamos nos deparar em sala de aula (EVA).

As contribuições foram relevantes no sentido de trabalhar em sala de aula levando em consideração a heterogeneidade e não a homogeneidade conforme as convicções que tinha antes da graduação. Antes desta formação eu tinha a ideia de que deveria trabalhar de forma igual com todas as crianças, que deveria homogeneizar a turma. Talvez essa ideia fosse em virtude de minhas experiências enquanto aluna da educação básica, não tinha essa coisa de respeitar o tempo do aluno, de respeitar os limites dos alunos, todos deveriam aprender da mesma forma. Então na graduação eu aprendi que deve respeitar o aluno, na sua dificuldade, na sua diversidade, no seu jeito de ser (MADALENA).

Contribuíram parcialmente (muito pouco), considero que foi muito superficial (vago) e se deu mais em relação à teoria, a prática não foi contemplada, nessas disciplinas relacionadas à diversidade cultural foi muito fraca. Participei de um projeto que foi bastante interessante sobre a questão do negro, trabalhos por meio de histórias infantis nas escolas, tentando conscientizar as crianças sobre o preconceito que essas pessoas sofrem, e tentando resgatar as contribuições de povo para a formação da nossa própria identidade (APARECIDA).

Consideramos que a formação inicial deva proporcionar essas reflexões ao futuro professor, sobre a diversidade cultural, sobre a questão do respeito e valorização do diferente, entretanto acreditamos que seja necessário ir além dessa visão da convivência harmoniosa, é preciso um currículo intercultural crítico, que problematiza a questão histórica, política, social e cultural da questão do preconceito, do racismo, da submissão do diferentes, entre outros. É necessário um currículo de formação na perspectiva da interculturalidade, levando em consideração as diferentes vozes, os diferentes saberes presentes em nosso contexto, um currículo aberto ao conhecimento não reconhecido pela academia, pela ciência hegemônica e universal, mas que faz parte de nossas vivências, faz parte de nossas vidas. Conforme destacado na entrevista da professora Aparecida, falta esse confronto como o real, com a dinâmica das relações culturais, falta possibilitar ao futuro professor o encontro com essa diversidade no contexto escolar.

Nesse sentido, entendemos que Moreira (2001, p. 49), colabora com essa discussão ao ressaltar que:

- (a) nos voltemos tanto para dentro, para a prática, como para fora, para as condições sociais e culturais em que a prática se desenvolve e contribui para a formação das identidades docentes e discentes; (b) questionemos tanto as desigualdade como as diferenças identitárias presentes na sala de aula, buscando compreender e desequilibrar as relações de poder nelas envolvidas; (c) estimulemos a reflexão coletiva, propiciando a formação de grupos de

discussão e de aprendizagem nas escolas, por meio dos quais os professores apoiem e sustentem os esforços de crescimento uns dos outros, bem como articulações entre diferentes escolas, entre as escolas e a universidade, entre as escolas e distintos grupos da comunidade.

É necessária uma formação tanto inicial quanto continuada que possibilite uma reflexão crítica sobre a diversidade cultural, sobre a forma como as identidades subalternas vem sendo construída socialmente. Assim, é importante que se problematize a questão da diferença, e como essa vem sendo produzida no seio das relações sociais de poder dentro desta sociedade.

Nessa mesma perspectiva Canen (2001) admite que uma formação docente que se aproxime da realidade do contexto escolar aliada a uma proposta imbuída na perspectiva intercultural, poderia permitir uma rica interlocução para o avanço de uma preparação docente coadunada com a pluralidade cultural.

Ao buscarmos ir além do que nos mostra este atual cenário, pode-se dizer que as respostas para os questionamentos anteriores e a construção de uma educação intercultural têm como imperativo uma formação que possibilite aos futuros educadores a reescrita dos saberes adquiridos no espaço institucional da academia a partir do ponto de vista da realidade política e cultural das minorias. Para esses grupos, a história tem reservado momentos de exploração e negação de suas culturas, desejos e subjetividades.

Uma formação intercultural deve voltar-se para o local de modo que os educadores possam romper com tais práticas possibilitando aos educandos a afirmação de seus valores culturais e a recuperação de suas histórias reprimidas por uma cultura hegemônica.

Dentro desta ótica, Passini e Nenevé (2008, p. 14) destacam a questão das diferentes leituras, que na visão deles dentro deste contexto está se falando também, das diferenças culturais, complementam ressaltando que:

Nesse aspecto, uma forma de abordar a linguagem no processo de formação de professores é inserir o estudo sobre as práticas discursivas, as histórias e narrativas dos grupos locais no currículo dos cursos. Tais histórias, constituídas pela linguagem estão entrelaçadas com os saberes culturais de cada educando; por isso é necessário pensar um “fazer pedagógico” em quem tais práticas estejam de alguma forma presente neste espaço de formação.

Um dos aspectos que se pode abordar, por exemplo, é a análise das narrativas produzidas por grupos locais em contraste com as narrativas centrais dos currículos oficiais que, geralmente, induzem a práticas colonizadoras que negligenciam as diferenças e o reconhecimento das múltiplas identidades. Não podemos esquecer que os professores ao

desenvolverem uma postura de aproximação da linguagem da realidade dos educandos e dos saberes locais contribuem para a emancipação do currículo acadêmico.

Como ponto de partida, é preciso desenvolver nos espaços formativos experiências em que se reflita pedagogicamente sobre a linguagem. Nesse sentido, as universidades e outras instituições de formação são convidadas a tornarem-se um espaço de convivência e diálogo com a pluralidade de saberes que abrangem também os conhecimentos da cultura popular.

Nesse sentido, o curso de formação de professores deve tornar-se um lugar em que os estudantes, e futuros educadores sejam levados a aprender a falar sobre as experiências culturais e linguísticas das crianças que habitam próximas do contexto em que se dá a formação e que futuramente serão seus educandos (PASSINI e NENEVÉ, 2008).

Sabemos que a formação pode e deve contribuir para a formação do professor para trabalhar a diversidade cultural em sala de aula. Dessa forma, questionamos de que forma as contribuições do Curso de Pedagogia incide sobre a prática dos egressos na questão da diversidade cultural. As professoras mais uma vez ressaltaram a questão do respeito, do reconhecimento, da valorização do outro, da compreensão de que cada criança possui suas particularidades e precisam serem levadas em consideração no processo de ensino:

Principalmente na questão do respeito que temos que ter com o outro. Não discriminar as pessoas que possuem uma cultura diferente. Contribui muito para que eu não fique julgando e nem discriminando o comportamento dos meus alunos que vem de uma realidade cultural diferenciada. Contribuiu para que eu pudesse estar trabalhando com as crianças para que as mesmas consigam respeitar e conviver com o diferente. Não somos iguais, somos pessoas que vêm de contextos diferentes, de culturas diferentes. Toda vez que vou conversar com as crianças sobre a essa temática me recordo de como as professoras do curso falavam para nós (EVA).

Muito, porque se eu não tivesse essa formação, essa reflexão sobre a diversidade cultural, será que eu iria compreender meus alunos? Daria esse tempo para eles aprenderem? Iria procurar conhecer esses alunos, suas dificuldades, para tentar ajudá-los? O professor precisa acreditar no seu aluno, precisa incentivar e buscar formas para ajudar seu aluno para que o mesmo possa aprender (MADALENA).

Foi importante, porque contribuíram no sentido de ter a consciência de que é necessário que o professor acolha e trabalhe a diversidade cultural em sala de aula, entretanto foi falha, porque abordou a questão cultural de maneira superficial, não tivemos disciplinas que trabalhasse os saberes das culturas que fazem parte do contexto amazônico e de Humaitá (MARIA).

O reflexo que teve em minha prática pedagógica é com relação ao preconceito. Olhar para o aluno sem nenhuma forma de preconceito e estereótipos. Sabemos que em muitos casos ocorre preconceito do professore para com alunos, exclui aquele que é diferente. Nesse

sentido, pra mim dentro de uma sala de aula todos devem ser tratados da mesma forma, mesmo tendo suas diferenças (APARECIDA).

As contribuições foram mais em relação da conscientização desta realidade multicultural na qual nós professores iríamos encontrar na sala de aula, da importância de se trabalhar a questão do respeito para com o diferente, isso ajudou muito na minha prática, tenho essa consciência de que preciso trabalhar estas questões em sala de aula (ISABEL).

Reconhecemos essas contribuições do curso de formação de professores, mas acreditamos, que é preciso ir além destas questões pontuadas pelas participantes, é necessário que se tenha uma formação mais sólida no que diz respeito à diversidade cultural, precisamos ter um olhar mais aguçado e crítico quando falamos em diferenças culturais. Assim, consideramos importante um currículo de formação de professores que tenha como eixo norteador das propostas de ensino a questão da diversidade.

Deve-se buscar de uma educação que respeite as diversidades culturais e possa interagir com os diferentes saberes do mundo contemporâneo (educação intercultural). Numa perspectiva de inclusão e interculturalidade e não de exclusão e inferioridade. O professor deve perceber as diferenças em sala e saber lidar com elas, num processo de heterogeneidade, propiciando um crescimento intelectual e pessoal.

É fundamental a reflexão intercultural (vários saberes se inter-relacionando no currículo) na educação pelos meios políticos, educacionais e sociais, para se ter uma escola sem discriminação. Esta necessidade foi apontada na fala de uma professora participante da pesquisa:

A falta de conhecimento relacionada à cultura regional e local dificulta bastante o trabalho, pois para respeitar, valorizar precisamos conhecer a cultura do outro. É necessário que o currículo do curso de Pedagogia contemple a questão dos saberes locais, das culturas locais (ISABEL).

Pensar numa formação que tenha um caráter intercultural exige que olhemos para dentro de nossa própria casa. Nesse sentido é preciso indagar de que forma as práticas pedagógicas na educação superior foram, ou estão sendo colonizadas por um discurso excludente e homogeneizador.

Somente a partir de tais reflexões as Universidades poderão produzir as condições de um trabalho de formação que possibilite aos professores a intervenção nas atuais formas de dominação, problematizando-as e questionando-as (PASSINI e NENEVÉ, 2008).

Dentro deste contexto, Moreira-Velanga (2003, p. 191) em sua Tese Doutoral discute a necessidade de que a Universidade olhe para o contexto, para sua realidade, na perspectiva da autora muitas das universidades que temos:

São fechadas em si mesmas. Não se abre às necessidades, interesses locais e regionais, nega a sua condição multicultural, confirmando-se como depósito de conhecimento, deixando de ler o mundo à sua volta para ler apenas as letras, que conserva, perpetua e que a determina. Sem o ar de rebeldia e crítica que poderiam dinamizá-la e transformá-la, conserva-se e conforma-se aos padrões vigentes, estagna, estaciona e é estacionária de comportamentos, atitudes, pensamento e ideário inovadores. Não aberta à mudança, cria, em seu corpus, essa conformação alienada e dependente. No entanto, é uma Universidade em construção, e, portanto, dialética. Ao mesmo tempo e lugar de sua opção pela conformação ao estabelecido, gera, em seu interior, decorrente do seu próprio processo de ensino-aprendizagem, além da ressonância das políticas públicas no interior de seus departamentos, um movimento que se contrapõe ao estabelecido e que a faz, de alguma forma, caminhar, aspirar e ensejar mudanças.

A Universidade deve-se comprometer com os interesses dos grupos marginalizados e excluídos da sociedade, comprometer com a pluralidade do saber, com uma universidade incluyente. Uma Universidade que ouve seus segmentos e membros, sua diversidade cultural, suas diferenças, e que se abra à participação em todos os níveis e etapas rumo à democratização plena, com o fim pedagógico da produção de um Currículo inclusivo num contexto multicultural.

Nesse sentido, entendemos assim como Moreira-Velanga (2003) que precisamos de uma Universidade engajada politicamente. Que não se esconda, que se abra ao diálogo, à problematização, que não camufle nem escamoteie seus ideais utópicos, que proporcione oportunidades, que supõe lutas democráticas em seu interior, que apoie e esteja junto à comunidade local, e de cujos ideais sejam os de libertação.

A Universidade precisa promover o inter-relacionamento entre culturas, de modo crítico-reflexivo, atuante, participante e engajado, potencializando, ampliando, aprofundando, entrelaçando o conhecimento humano, contribuindo para a promoção da democratização plena do processo educativo, tendo em vista a interculturalidade, respeitando, convivendo, aceitando, compreendendo, partilhando os saberes das diversas culturas.

No contexto amazônico, esse é um desafio ainda maior, pois se caracteriza por uma rica diversidade cultural, incluindo populações indígenas de diferentes etnias, com suas línguas e culturas específicas, além das culturas caboclas, como os ribeirinhos e trabalhadores rurais, originários do sul e sudeste, e também os nordestinos e negros.

Toda essa complexidade implica a necessidade de uma formação sólida para que o professor atue de forma segura nesse contexto multicultural no que se depara diariamente, até mesmo porque as culturas não são estáticas, elas vão se transformando ao longo do tempo, por isso a necessidade de estarmos em constante processo de formação.

Isso evidencia a necessidade de estarmos sempre em processo de aprendizagem, como bem já dizia Paulo Freire (1996) o ser humano é um ser inacabado, estamos sempre aprendendo, só paramos de aprender quando morremos. A aprendizagem é uma condição necessária para o ato de ensinar. Dentro dessa ótica, a fala de uma das entrevistas merece reflexão, pois ela relata que as contribuições do curso em relação à diversidade cultural foram poucas, e que pouco incidiu sobre a prática:

Minha formação já ocorreu muito tarde, me formei com quase quarenta anos. A minha visão sobre cultura já estava definida, eu sempre procurei ter essa visão aberta sobre a questão cultural, respeitar, reconhecer e valorizar a cultura do outro, respeito à diversidade cultural, nunca disse “eu odeio os índios, os negros” como muita gente costuma dizer. Em suma o que o curso abordou sobre diversidade cultural já era de meu conhecimento, apenas reforçou essa questão de aprender a respeitar o outro, saber que eu não sou melhor ou pior do que ninguém por ser amazonense, ser humaitaense (JOAQUINA).

É importante ter consciência de que o conhecimento não é estático, fechado, o conhecimento está sempre sendo construído e reconstruído, por isso a necessidade de uma formação permanente. Assim, entende-se a necessidade de que o docente seja aberto ao novo, busque novos conhecimentos. A esse respeito, Rinaldi (2009, p. 123) destaca que:

A aprendizagem docente é um processo contínuo que ocorre ao longo da carreira dos professores, que não se limita aos espaços formais e tradicionais de formação; tem início antes mesmo dos cursos formais de formação profissional, e que os professores aprendem ensinando e aprende com outros professores também. Aprendem ainda via processos de observação vivenciados ao longo de suas vidas como estudantes. Desta forma, é possível dizer que a aprendizagem da docência está relacionada a diferentes fases da vida: as que antecedem a formação inicial, a formação inicial propriamente dita, a relativa aos primeiros anos de inserção profissional e a relacionada ao desenvolvimento profissional. As demandas formativas dos professores se alteram em função da fase da carreira e de características contextuais mais específicas.

Assim, a formação do professor é contínua, tendo em vista a constante produção de conhecimentos científicos no campo educacional, bem como, as transformações culturais da sociedade.

Entendemos assim como Gomes (2007) que os professores necessitam de um processo de reeducação do olhar. O reconhecimento e a realização dessa mudança do olhar sobre o

“outro” e sobre nós mesmos a partir das diferenças deve superar o apelo romântico ao diverso e ao diferente e construir políticas e práticas pedagógicas e curriculares nas quais a diversidade é uma dimensão constitutiva do currículo, do planejamento das ações, das relações estabelecidas na escola.

A formação para a diversidade cultural discutida nessa pesquisa, bem como, em trabalhos e pesquisas de autores como (MOREIRA e SILVA, 2002; PASSINI e NENEVÉ, 2008; GUSMÃO, 2003; KADLUBITSKI, 2010; BRASILEIRO, VELANGA e SOUZA, 2011; MOREIRA, 2004; CANEN e XAVIER, 2002; KADLUBITSKI e JUNQUEIRA, 2010; CANDAU, 2011; CANEN, 2001) entre outros, é de extrema importância em nossa sociedade marcada pela diversidade de culturas.

Questionamos nossas entrevistadas sobre a importância do Currículo do Curso de Pedagogia da UFAM de Humaitá trabalhar a diversidade cultural. Todas as professoras consideram necessário e importante que o currículo do curso de Pedagogia aborde e trabalhe a questão da diversidade cultural, tendo em vista que, o professor irá se deparar com uma realidade que todos nós sabemos que é multicultural, essas diferenças não podem de forma alguma ser ignorada dentro da escola, e principalmente pelo professor.

Temos a consciência de que apenas o trabalho do professor não irá abolir o preconceito de raça, de gênero, cultural, entre outros presentes em nossa sociedade, das nossas escolas, mas, defendemos também a necessidade de um trabalho por parte do professor dentro da sala de aula. É importante que a classe docente não cruze os braços frente essa temática, lutando contra a hegemonia presente na sociedade e nos contextos escolares, em que quem não se adequa aos padrões pré-estabelecidos é excluído e desvalorizado.

Nesse sentido, Canen e Oliveira (2000, p. 73) apontam que “em tempos de choques culturais e intolerância crescente quanto àqueles percebidos como ‘diferentes’ a educação e a formação de professores não pode mais se omitir quanto à questão multicultural”. No trecho a seguir a professora Isabel relata essas questões:

É fundamental. Porque não se garante que as pessoas tenham essa noção sobre a diversidade cultural, especificamente, oriunda da sua formação particular, dentro da sua casa ou da sua família. A questão da diversidade cultural deve estar na formação acadêmica. Como a nossa sociedade possui a característica de ter uma certa repulsa ao diferente é fundamental que numa sociedade como a nossa haja um incentivo para quebrar esse medo e aceitar as diferenças, evitando injustiças ou mesmo violência. O tempo todo, os professores lidam com isso nas suas práticas escolares. O professor vai encontrar conflitos de fundo racial, um aluno chamando o outro de negro. E a tendência que a gente tem, não sendo preparado, é de fechar os olhos para isso. A escola silencia a esse respeito. Um professor minimamente preparado, vai discutir o assunto com os alunos, vai usar de uma situação como essa, para fazer um ensino sobre a diversidade. É necessário qualificação aos

professores, às vezes os professores não trabalham com as questões da diversidade, porque não sabem, não estão conscientes dessa questão, têm medo. O mundo caminha (o mundo ocidental) para o respeito à diversidade. Se um educador não lida com essa questão, eu acho um problema. Ele tem que estar preparado para lidar com a diversidade na sala de aula. Não entendo como formar os educadores sem ter essa preocupação. Como ele vai lidar com essas questões, é muito importante, porque pode marcar muitas pessoas, pode excluir alunos da escola. Um aluno sem lugar na escola vai procurar um lugar para ele. Às vezes você perde grandes pessoas ou perde de formar um cidadão, por não estar preparado, por não saber acolher o diferente (ISABEL).

A professora Isabel menciona a importância da formação docente para a diversidade cultural, tendo em vista, que a prática historicamente em nossa sociedade é homogeneizadora, na qual prevalecem padrões rígidos, e quem não atende a esses padrões tendem a ser marginalizado e excluído do contexto social. Ressaltando ainda o fato de que, nem sempre os futuros professores tem a sensibilidade para olhar a diversidade cultural como ponto positivo nas relações sociais, isso muitas vezes influenciado pelo contexto preconceituoso presentes em nosso país, em nossos ambientes familiares, comunitários e sociais.

A professora ressalta ainda que, o professor tem um papel muito importante no trabalho com a diversidade cultural em sala de aula, tendo em vista que, o professor não apenas ensina conteúdos científicos, pois ao mesmo tempo em que ensina também está trabalhando com valores culturais, sociais, visões de mundo, entre outros. A maneira como ele trabalha esta questão em sala de aula pode marcar muitas pessoas, pode contribuir para a disseminação e valorização de uma cultura, e exclusão de outras do contexto escolar.

Nesse sentido, é impossível pensar numa educação para a diversidade cultural sem que nos questionemos sobre o professor e sua formação. Para que possa questionar o modo de como a escola tem legitimado certos saberes apagando de seu currículo ou afastando do seu cotidiano as práticas pertencentes à cultura dos grupos subalternos é necessário que haja investimentos numa formação pedagógica interculturalmente orientada que resista às tendências homogeneizadoras que permeiam as políticas educacionais atuais.

Para tanto, a formação precisa desenvolver nos sujeitos a capacidade de questionar os conhecimentos e práticas legitimadas provendo-o os com “contradiscursos” (MCLAREN e GIROUX, 2000), a fim de desmistificar as formas dominantes e incluir no centro do currículo os conhecimentos locais que constituem o cotidiano dos educandos de classes populares.

Nesse sentido, entende-se a necessidade de uma formação docente para a diversidade cultural em nosso país de modo geral, e em Humaitá de modo específico, pois não se pode

negar a variedade cultural que os professores encontram diariamente nas salas de aulas, como relatado nas entrevistas das professoras Valentina e Joaquina:

É muito importante, porque o curso está formando professores para trabalhar em uma região, município que possui uma gama de diversidade de culturas. Certamente esses futuros professores irão se deparar com essa realidade multicultural (VALENTINA).

É importante no sentido de que nos estamos imersos em um contexto multicultural, a sociedade brasileira é composta por várias culturas, e sabemos que muitas dessas culturas são excluídas e desvalorizadas no contexto social. O curso de Pedagogia deve formar educadores, professores pelo menos com um pouco de conhecimento para trabalhar com a diversidade cultural muito presente em nossas escolas (JOAQUINA).

Com base nas falas, pode-se ressaltar a importância de profissionalização de professores que considerem a diversidade cultural existente no contexto no qual os professores egressos do Curso de Pedagogia atuam. Conforme já discutido nesse trabalho o município de Humaitá é composto por uma diversidade cultural muito grande, fazendo parte deste contexto: indígenas, negros, ribeirinhos, caboclos, nordestinos, sulistas, paraenses, entre outros. Isso influencia na forma de organização social deste contexto.

Entendemos assim como Gonçalves e Gonçalves (1998) que num país como o Brasil, de dimensões continentais e de realidades múltiplas, quer do ponto de vista cultural, social e econômico, quer do ponto de vista das características do ambiente físico, biológico, social e político, torna-se mais evidente, ainda a necessidade de considerar, num curso de formação, além das questões de domínio geral, aquelas de natureza específica das realidades loco-regionais.

A professora Maria reforça essa questão enfatizando que os professores tem um papel muito importante nesse trabalho, por isso a importância de sua formação nessa perspectiva. Ressaltando que os professores não podem ficar isentos destas questões, e a diversidade cultural precisa ser incluída nas práticas pedagógicas, e para que isso seja possível, primeiramente é necessário ter conhecimento, ter formação sobre a diversidade cultural existente no contexto. A seguir apresentamos seu relato:

Muito importante, porque o curso forma professores para uma sociedade que é multicultural, nós professores não podemos ficar isentos destas questões, temos que incluir a diversidade cultural em nossa prática pedagógica, e para que isso ocorra primeiramente precisamos ter conhecimento, formação (MARIA).

A professora Eva também relatou a importância de se incluir no Curso de Pedagogia a diversidade cultural existente em nosso contexto, ressaltando que as pessoas que pertencem às culturas marginalizadas historicamente como os negros e os indígenas, foram muito discriminados, e ainda hoje enfrentam situações de preconceito e marginalização:

Muito importante, porque as pessoas que vêm de outras culturas como os negros, os indígenas eles já foram muito discriminados, e hoje em dia a gente ainda se depara com essa discriminação. Tem que ter isso no PPC do curso de Pedagogia para que possa formar professores conscientes da necessidade de se trabalhar as questões culturais com os alunos (EVA).

A professora Maria ressalta que essa formação é importante, pois ela dá base para trabalhar e compreender a diversidade cultural que os professores encontram nas escolas, nas salas de aula:

Essa temática é de extrema importância em todo curso que forma professores, porque essa formação recebida na faculdade te dá base para trabalhar e compreender a diversidade cultural que você encontra na escola, na sala de aula. As disciplinas teóricas deveriam ser articuladas com a prática, eu penso que a teoria tem que está vinculada a prática, e a prática está vinculada a teoria, se não for assim fica difícil e a formação fica fragmentada (APARECIDA).

Com base nas falas das professoras, todas consideram importante que o Currículo do Curso de Pedagogia da UFAM de Humaitá aborde e trabalhe a diversidade cultural, tendo em vista, a realidade multicultural do Brasil, mais especificamente da Região Norte e do município de Humaitá.

Consideramos que essas falas caminham em direção à discussão apresentada por Moreira (2001) e Canen (2001), ao enfatizarem que para obtenção de sucesso com a pluralidade cultural no campo da educação e na formação docente, é necessário viabilizar formas de valorizar e incorporar as identidades plurais em políticas e práticas curriculares e haver reflexão sobre os mecanismos discriminatórios ou silenciadores dessa pluralidade.

A formação intercultural nos cursos de Pedagogia tem e terá, nesta perspectiva, um papel central para criar condições de “promover o diálogo e a troca entre diferentes grupos” (CANDAU, 2006, p. 474), como complementação benéfica para todos, podendo desta forma contribuir para a superação da hierarquização e a valorização unilateral.

A formação de professores no Curso de Pedagogia possui o importante papel na configuração da profissão docente e na construção de sua identidade profissional, como profissional da cultura, na superação da homogeneização e adoção de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, “estimulando uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto formação participada” (NÓVOA, 1995, p. 25).

E desta forma, espera-se que o Pedagogo esteja preparado para atuação e consideração da diversidade cultural presente no determinado contexto regional e para reelaborar os

currículos em base a uma orientação traçada a partir da diversidade cultural presente no contexto local.

Em uma sociedade como a nossa, onde o conhecimento e o poder estão intimamente entrelaçados e no qual saberes subjugam, explica Hall (2003), é extremamente importante uma perspectiva educacional e curricular que permita o desenvolvimento de visões alternativas das relações de dominação e subordinação entre culturas e nações. No centro da globalização estão relações de poder que inferiorizam, marginalizam, subjugam certos grupos e culturas em favor de outros, que autoriza ou desautoriza, inclui ou exclui, que legitima ou deslegitima práticas execráveis.

Nessa perspectiva, é importante a implantação de um estudo curricular crítico, no Curso de Pedagogia, de forma que permita aos alunos a oportunidade de exame das relações de poder, seu caráter discursivo e as características produtivas do processo de representação cultural do outro. Bem como, fazer crítica às discriminações e à exclusão, presentes no currículo. Oportunizando assim aos professores e alunos darem o primeiro passo na interrupção dos processos de reprodução e perpetuação das relações de poder (KADLUBITSKI, 2010).

Durante a nossa pesquisa constatou-se também a necessidade de formação continuada para a diversidade cultural, pois, há professores atuando e que se formaram há muito tempo e não tiveram a presença desta temática no currículo de formação:

É muito importante, pois o curso de Pedagogia forma professores, e esses professores irão deparar-se com a diversidade cultural em sala, e eles precisam trabalhar essas questões com seus alunos, para que nenhuma cultura seja vista de forma preconceituosa e desvalorizada como vem sendo disseminada na sociedade. Deveria também ter na escola curso de formação continuada sobre essa temática para os professores que não tiveram esse tipo de formação. Infelizmente tem muitos professores que ainda tem essa visão do todo, somos iguais, e não vê, ou não reconhecem a diversidade cultural dos alunos (MADALENA).

Na fala da professora fica evidente a importância de que o Curso de Pedagogia trabalhar temáticas relacionadas à diversidade cultural. A professora demonstrou ainda a necessidade de formação continuada sobre essa temática, tendo em vista que, alguns professores não tiveram essa formação.

Nesse sentido, Silveira (2015) diz que é necessário que haja o investimento na formação inicial, mas não pode restringir-se apenas a esta modalidade, os professores já habilitados e atuantes da docência, necessitam de formação continuada para a atualização do conhecimento sobre a demanda atual que unifica escola e interculturalidade.

No entanto, é preciso considerar outros fatores relevantes no processo de formação docente, como Canen (2001, p. 122) descreve:

Nesse sentido, trabalhar com uma proposta de conscientização cultural em formação docente significa, também, ter em vista as representações e o saber desenvolvido por docentes em seu cotidiano escolar, de forma que se incorporem as iniciativas de ruptura com a homogeneização cultural e se combatam as expectativas negativas com relação àqueles cujos padrões culturais não correspondem aos dominantes.

Uma formação continuada de professores que vise abordar a interculturalidade precisa levar em consideração os saberes docentes, e compostos nestes, as representações que possuem os professores com relação à diversidade cultural, e a relação existente na estrutura social entre os dominantes e os dominados. Os professores precisam ser concebidos como sujeitos de sua própria formação, são pessoas que possuem saberes que são construídos ao longo de suas vidas, e esses saberes não podem ser ignorados no processo de formação, seja inicial ou continuada.

Desse modo, o trabalho com a perspectiva intercultural, nos cursos de formação inicial ou continuada, pode utilizar a pesquisa como estratégia de ensino e aprendizagem do processo de interação entre cultura e educação. Os professores podem investigar a própria prática, a sua instituição e elaborar conceitos novos, que devem nortear práticas pedagógicas inovadoras e que desenvolva nos alunos uma visão crítica da relação entre cultura dominante e cultura dos dominados. A pesquisa pode contribuir para diferentes intervenções na realidade da escola, como por exemplo, no desenvolvimento de uma prática docente intercultural. Canen e Xavier (2005, p. 337) ressaltam a importância da pesquisa nesta proposta, e afirmam que:

Tais alternativas não emergem senão pela via da pesquisa que, em uma perspectiva multicultural, propicia a problematização da realidade e a busca de caminhos teóricos e metodológicos viabilizadores de discursos desafiadores da homogeneização cultural e dos preconceitos com relação a grupos percebidos como “diferentes”.

Por meio da pesquisa, é possível a identificação das raízes históricas e culturais do preconceito, problematizar as situações de desigualdades culturais, sociais e econômicas, interligando a questão das relações de poder construídas histórica e culturalmente.

Desse modo, o professor interculturalmente comprometido, pode representar um possível caminho de transformação da desigualdade educacional que atinge, justamente, grupos culturais e étnicos cujos padrões não estão contemplados nos discursos curriculares abraçados pela escola (CANEN e XAVIER, 2005). A carência de formação continuada que

aborde a diversidade cultural na perspectiva da interculturalidade, desviando-se da visão folclórica, é indiscutível.

6.4.3 **Categoria temática III:** Diversidade cultural: os desafios da prática

Nos centros urbanos nos deparamos com diversas culturas que se cruzam todos os dias, a educação não está alheia a tal fato e percebe que esse aspecto deve ser abordado em sala de aula. Desse modo, a diversidade cultural abrange todos os fatores de uma vida em sociedade, esse fato implica nas diversas barreiras existentes que geram preconceito e discriminação em relação às diferenças. Essa diversidade adentra ao contexto escola, e influencia diretamente o processo educativo. O acesso à escola foi democratizado, mas o acesso aos conhecimentos por ela veiculados ainda é restrito, uma vez que muitos alunos e alunas não conseguem aprender, e parecem não encontrar sentido nos conteúdos ensinados. Assim, podemos nos questionar: até que ponto a escola tem se mostrado sensível à realidade, à cultura, aos problemas e conflitos de seus alunos e alunas? Em quais momentos nós, professores, preocupamo-nos em trazer a vida para dentro de nossas salas de aula?

Deste modo, pode-se dizer que trabalhar a diversidade cultural, acolher essa diversidade em sala de aula é uma tarefa complexa e muitas vezes desafiante para o professor, tendo em vista que, a sociedade perpetua uma cultura homogênea, uma cultura que discrimina, que inferioriza o diferente. Toda essa conjuntura está presente também em nossas escolas.

Nessa perspectiva, consideramos ser um desafio trabalhar a diversidade cultural em nossas escolas, tendo em vista sua cultura homogeneizadora. Historicamente a escola vem sendo uma instituição utilizada para influenciar os comportamentos sociais das classes, dos gêneros, das faixas-etárias e dos grupos étnicos de acordo com as necessidades sociais de cada contexto. O processo de escolarização vem contribuindo para a naturalização de determinadas identidades forjadas no corpo social, que fazem parte de um espaço simbólico nos indivíduos e levam à imposição de determinados padrões de valores, comportamento, de beleza e formas de lidar com as sexualidades consideradas padrões nas sociedades.

As professoras participantes desta pesquisa conhecem e reconhecem a diversidade cultural apresentada por seus alunos, têm a consciência de que suas salas de aula são heterogênea, conforme explicito em suas falas:

Sim. Em minha sala de aula tem alunos oriundos de várias culturas. Tenho aluno que veio do Rio de Janeiro, Mato Grosso, e outros estados. E têm também os ribeirinhos. Muitas

vezes os alunos tem dificuldade de aceitar e respeitar o outro, de ver o outro como alguém que precisa ser respeitado (EVA).

Sim. Em minha sala de aula tenho crianças de famílias ribeirinhas, tenho caboclos e pessoas aqui da cidade, que já faz com seja bem diversificado esse público. Diante disso eu procuro conhecer, compreender essas culturas, e refletir sobre de que forma irei agir em determinadas situações de preconceito entre as crianças (MADALENA).

Sim. Tenho crianças que vêm do interior (ribeirinhas), crianças que os pais são de outros estados e que possuem uma cultura diferente. A maioria são aqui de Humaitá mesmo, mas mesmo assim apresentam modos de vida que se diferenciam, e tudo isso contribui para que a sala de aula se torne heterogênea (MARIA).

Sim. Tenho crianças negras, crianças do interior (ribeirinha), crianças de outros estados e crianças que são daqui, mas seus pais são de outros estados e apresentam modos de vida diferentes (APARECIDA).

Sim. Os meus alunos são bem diferentes um do outro, mesmo que a maioria deles sejam do município de Humaitá percebo que apresentam diferença nos aspectos culturais. Tenho alunos ribeirinhos também na sala, com características bem diversificadas (VALENTINA).

Sim. Os meus alunos são bem diversificados, mesmo sendo a maioria do município de Humaitá. Tenho alunos ribeirinhos porque a escola não funciona na localidade. Tenho aluno de estados vizinho, da região norte mesmo (JOAQUINA).

Sim, tenho alunos ribeirinhos, caboclos (muitas pessoas do município são oriundas desta cultura), tenho alunos migrantes, vindo de outros estados, isso faz com que a minha sala de aula se torne um contexto com bastante diversidade cultural (ISABEL).

As falas das entrevistadas confirmam a grande diversidade no que diz respeito à questão cultural do município de Humaitá, conforme discutido anteriormente no contexto cultural da pesquisa. O município recebe pessoas oriundas de outros estados, de outras regiões. Temos também os ribeirinhos, os indígenas, e os caboclos, que constituem um cenário cultural bastante expressivo no contexto social do município.

Para Capelo (2003), a diversidade aparece na escola formal de vários modos. Os alunos (crianças, adolescentes, adultos) são procedentes de famílias diferentes, possuem biografias, raízes étnicas e culturais, religiosidades, experiências de vida, valores, visões de mundo, temporalidades, especialidades, saberes e fazeres que diferem entre si. Eles carregam as marcas (no mais das vezes, invisíveis) de suas origens e pertencimentos, mas isso não é levado em conta na definição dos conteúdos porque a escola se incumbe historicamente e culturalmente de hierarquizar novamente o que já se apresenta como desigual, assim como cuida de homogeneizar o que é heterogêneo. Nesse sentido, muitas vezes essas culturas não são acolhidas pela cultura escolar. Assim, ressaltamos a fala da professora Eva:

Muitas vezes os alunos têm dificuldade de aceitar e respeitar o outro, de ver o outro como alguém que precisa ser respeitado. Muito preconceito por conta da diversidade religiosa também. Semana passada teve um caso de uma criança falando mal da religião católica, dizendo que o pai dela falou que Santo não presta, não existe. Diante disso nós professores temos que fazer algo. Eu procuro conversar, explicar, aproveitar este momento para fazer com que eles reflitam sobre o respeito, a religião e a cultura de cada um (EVA).

O preconceito por parte das crianças sem dúvida é um grande desafio para o trabalho com a diversidade cultural em sala de aula. Nas falas das professoras Joaquina e Madalena isso ficou bem evidente:

Presencio muito a questão do preconceito por conta da classe social, da questão cultural, as crianças são muito preconceituosas, elas excluem mesmo o diferente, principalmente pela questão social, e a escola, o professor tem que de alguma forma trabalhar essas questões e pelo menos tentar amenizar a situação, isso é um grande desafio para o professor, porque não depende só da escola, a sociedade, a família é preconceituosa, dissemina um modelo, uma cultura hegemônica e quem está fora deste padrão é excluído, é discriminado (JOAQUINA).

Acredito que seja do respeito entre as próprias crianças, a dificuldade de respeitar o outro como ele é. Por exemplo: tenho um aluno que é de família indígena, tem um jeito de ser diferente (é muito inteligente, dedicado aos estudos, à família acompanha), mas as crianças ter um olhar diferenciado com ele, percebo que há um preconceito em relação a ele. Mas com o trabalho que tento desenvolver com as crianças tenho percebido que este comportamento vem se modificando. É difícil trabalhar a diversidade cultural por falta do respeito. Muitas vezes as crianças comentam “ah, mas o papai falou dessa forma”, percebemos que eles convivem com o preconceito na família e na sociedade (MADALENA).

As falas das professoras remete a questão que sinalizamos desde o início deste trabalho, a questão do mito da democracia racial, o discurso que se tem no Brasil hoje é que neste país não tem preconceito, que todos são incluídos na sociedade, que não há preconceito racial, cultural, social, de religião, entre outros. Entretanto, as práticas sociais diariamente demonstram a intolerância, o preconceito e a desvalorização do sujeito que não se encaixa dentro dos padrões dominantes.

Essas colocações confirmam o que autores como Coutinho (1996), Kramer (1995), Candau (1995), Lucinda (1995) e Cruz (1995) apontam como a presença de discriminações e a quebra do mito da democracia racial brasileira.

Por isso, a necessidade explicitada por autores na linha intercultural crítica (CANDAU, 1995; CANEN, 1995; FLEURI, 2003) na promoção de uma educação que rompa com preconceitos e valorize a todos os indivíduos como cidadãos produtores de cultura parece, no entanto, não ser percebida pelas professoras entrevistadas.

Embora as professoras admitam a presença de comportamentos racistas, elas preconizam uma atitude já detectada em pesquisas, tais como as realizadas por Tomlinson (1990) e Canen (1996), de lidar com situações de discriminação única e exclusivamente quando elas ocorrem. Nesse caso, um discurso é dirigido às partes envolvidas, com conversa para que todos entendam que têm de se respeitar, que não é a aparência que conta, mas sim o que cada um é por dentro. Entende-se que, abordar as diferenças dentro do contexto escolar, vai muito além de discutir quando acontecem situações de preconceito e discriminação. A temática da diversidade cultural necessita ser uma preocupação constante na escola, ou seja, ter essa questão como eixo norteador das propostas de ensino da escola.

Outro desafio, ou dificuldade para trabalhar a diversidade cultural em sala de aula diz respeito à falta de livros e matérias didáticos:

A principal é a falta de informação e material didático. Às vezes quero trabalhar com um jogo diferente de origem de outras culturas, mas não tem na escola, e a gente não vai comprar com nosso salário (EVA).

Falta de conteúdo sobre a cultura local, regional. Estamos muito presos ao livro de didático. Falta de material didático (MARIA).

No que tange a diversidade cultural. Falta de conteúdos específicos sobre as culturas que nos deparamos, por exemplo, até para você trabalhar a cultura amazonense é difícil encontrar textos, livros que abordam de forma específica à temática. Falta de interesse da própria escola, que não tem a preocupação de inserir em seu currículo na parte diversificada os saberes regionais, locais (ISABEL).

Reconhecemos a escassez de livros e materiais sistematizados com conteúdos a respeito da cultura local, regional, isso dificulta o trabalho do professor, e muitas vezes tende a prender apenas ao livro didático que traz uma cultura totalmente distante do contexto local e regional. Não se trata de impedimento do conhecimento de outras culturas, outras formas de organização, mas sim, da necessidade de contextualização. Um ensino que faça ligação entre o contexto local da criança com o contexto mais amplo.

Entretanto, não podemos deixar de trabalhar a diversidade cultural em sala de aula por falta de livros que aborde a cultura local, pois essas culturas estão presentes dentro do contexto escolar. Desta forma, entendemos que pode-se partir dessa própria realidade para a realização do trabalho com a diversidade cultural. Podendo aproveitar os saberes culturais expressos pelos próprios sujeitos, fontes riquíssimas, e que poderá proporcionar conhecimentos que contribuam para esse trabalho na escola.

Outro desafio está relacionado com à questão das limitações do currículo escolar. O currículo de nossas escolas ainda possui um caráter hegemônico, monocultural, com a presença de um único saber, um único conhecimento considerado válido universalmente:

Um grande desafio é a limitação que o currículo escolar nos impõe, temos que trabalhar tudo que está prescrito neste documento, e sabemos que o currículo de nossas escolas não atende a estas questões locais e regionais, sabemos que só contempla o conhecimento universal, um saber hegemônica, uma cultura hegemônica. A escola também precisa se envolver neste trabalho com a diversidade cultural (MARIA).

As políticas públicas e as políticas educacionais, bem como a seleção dos conteúdos, as práticas pedagógicas e a lógica da escolarização, orientam-se por princípios monoculturais que são aplicados a sujeitos sociais despregados de suas bases reais. Esses processos internos se dizem incluídos mediante a justificativa de que são elaborados por especialistas.

No entanto, não se pergunta quem são os especialistas que decidem sobre os conhecimentos e nem mesmo sobre a origem dos conhecimentos que se tornam obrigatórios na educação nacional. Geralmente se pressupõe que são saberes universais de que todos precisam apropriar-se. Como não há neutralidade, esses mecanismos reproduzem o etnocentrismo branco, ocidental e cristão que predomina na sociedade envolvente.

As decisões políticas são tomadas por cima dos sujeitos sociais e para além das especificidades culturais e históricas dos grupos que usam as escolas ou delas necessitam. Desse modo, contribuem para escamotear os processos internos de exclusão dos outros sujeitos sociais que diferem do homem branco, europeu e cristão (CAPELO, 2003).

Nessa direção pode-se dizer que o silêncio que predomina nos currículos é excludente e preconceituoso, pois não reconhece e muito menos valoriza as culturas dos outros diferentes. Nega-se a tratar do uso capitalista do trabalho infantil, abandono dos idosos, das desigualdades, das etnias e das culturas diferentes.

A proposta dos Parâmetros Curriculares sobre a questão da pluralidade cultural vem ao encontro dessa preocupação, mas também apresenta problemas, podendo recair na armadilha da banalização das culturas dos outros, reduzindo-as, nos currículos e nas práticas escolares, a conhecimentos triviais que representam as culturas negadas por meio de imagens estereotipadas, turísticas, folclóricas ou comemorativas (CAPELO, 2003).

Concordamos com a autora, e reconhecemos as limitações que o Currículo oficial impõe sobre as escolas, e mais especificamente sobre a prática do professor. Sabemos que esses currículos são elaborados de “cima para baixo”, que os professores, os gestores, a comunidade escolar não são chamados a participarem, o resultado disso é que quando chegam ao ambiente

escolar, os conteúdos, o universo cultural presente tanto no currículo quanto nos livros didáticos não corresponde ao contexto local.

Na defesa de um Currículo com uma perspectiva intercultural, temos que refletir no quanto um currículo comum, único, é um conjunto de conteúdos consagrados culturalmente, de como essa delimitação pode ser enganosa; do quanto esconde interesses dos grupos dominantes; e de como pode se tornar equivocado ao escamotear a história da sociedade como forma de entender a sua cultura.

Será, em última análise, essa história, e da forma como é contada, da forma como se deixa contar, que é capaz de explicar as particularidades de cada cultura, como as suas concepções são elaboradas, como seus setores se relacionam, como seus produtos, sua tecnologia, suas instituições se amalgamam, criando as condições e as peculiaridades próprias de cada uma de se desenvolverem (MOREIRA, 2003).

Sabemos que essa é uma tarefa de difícil aplicação, mas não impossível no contexto escolar, pois, a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), garante a autonomia dos sistemas de ensino, das escolas para complementar o currículo com os saberes regionais e locais (parte diversificada do currículo). Apesar da prescrição curricular, daquilo que deve ser cumprido, há um espaço aberto pelas políticas públicas que, em tese, é dado ao professor como espaço de flexibilização e de manejo com a diversidade.

Mas infelizmente, isso ainda não ocorre em todas as escolas, e nem todos os professores fazem essa modificação em suas práticas. Os motivos podem ser os mais variados, e que não entraremos nessas questões em virtude do objetivo da presente pesquisa. Nas prerrogativas da LDB os currículos devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, **da cultura**, da economia e da clientela (BRASIL, 1996, grifo nosso).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), também sinaliza esta questão. Em seu artigo 58 enfatiza que “no processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a este a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura” (BRASIL, 1990, p. 15). Desse modo, é relevante destacar que a instituição escolar, pode trabalhar numa perspectiva intercultural, tendo em vista, incluir os saberes das diferentes culturas no processo de ensino formal.

Em suma, a escola é o local onde ocorre um encontro de culturas, logo, esse espaço deve ser amplamente aproveitado para a interação e o enriquecimento cultural de professores e alunos. Segundo Candau e Moreira (2010) conceber a dinâmica escolar nesta perspectiva

supõe repensar seus diferentes componentes e romper com a tendência homogeneizadora e padronizadora que impregna suas práticas. Sabemos que é um grande desafio a enfrentar, mas não impossível de ser alcançado. Durante décadas optou-se por silenciar ou neutralizar as diferenças, logo, a promoção do diálogo entre as culturas e a valorização da diversidade são os desafios da educação brasileira atual.

A mudança deve ser introduzida já na proposta curricular, sendo construída na visão da interculturalidade. No entanto, esta construção precisa ser coletiva, envolvendo todos os profissionais do ensino. Não podemos conceber o currículo com ingenuidade, sua elaboração é norteadas por fortes concepções e ideologias que denotam poder. Pode fomentar importantes mudanças na formação dos alunos ou conservar a cultura de uma classe dominante, pois o currículo está intimamente relacionado às relações estabelecidas entre classe dominante e classe dominada (NEIRA, 2008).

Nesse sentido, Santomé (1995) esclarece que as instituições escolares são lugares de luta. E dentro dessa linha, Silva (1995, p. 1997) afirma que:

O poder está inscrito no currículo através das divisões entre saberes e narrativas inerentes ao processo de seleção do conhecimento e das resultantes divisões entre diferentes grupos sociais. Aquilo que divide e, portanto, aquilo que inclui/exclui, isso é o poder. Aquilo que divide o currículo - que diz o que é conhecimento e o que não é - e aquilo que essa divisão divide - que estabelece desigualdades entre indivíduos e grupos sociais - isso é precisamente o poder.

É urgente o entendimento de que a diversidade cultural está acima dos interesses motivados pelo poder, ganância ou qualquer outra razão. Motivações que podem resultar no sobrepujar das liberdades individuais e que não ajudarão a escrever uma história de respeito. Por isso, a instauração das reflexões na formação de professores sobre quais conhecimentos estão presentes nos currículos e questionamento das implicações desses conhecimentos na vida social das minorias, pode se constituir de ferramenta útil, possibilitando aos profissionais da educação treinamento para um olhar crítico a respeito de como certas culturas estão sendo valorizadas pelas instituições educacionais.

Portanto, em uma sociedade como a nossa, onde o conhecimento e o poder estão intimamente entrelaçados e no qual saberes subjagam, e onde a educação pode existir imposta por sistema centralizado de poder, que usa o conhecimento e o controle sobre o saber como armas que reforçam a desigualdade entre os homens, na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos, explica Hall (2003), é extremamente importante uma perspectiva

educacional e curricular que permita o desenvolvimento de visões alternativas das relações de dominação e subordinação entre culturas e nações.

O currículo corresponde a uma seleção da cultura que se faz em um universo mais amplo de possibilidades. Essa seleção enfatiza determinados saberes e omite outros, sendo que presenças e ausências nos currículos representam resultados de disputas culturais em torno dos valores e habilidades que se consideram dignos de serem transmitidos e aprendidos. É importante a observação de que o currículo é um território em que se travam lutas por diferentes significados do indivíduo, do mundo e da sociedade (CANEN, 2009).

Entendendo o currículo como uma prática de significação, prática produtiva, relação social, relação de poder e um conjunto de práticas que produzem identidades sociais, acredita-se ser relevante imbuir interculturalmente as relações estabelecidas na concepção de currículo percebido como algo não neutro, composto por um conjunto de princípios e valores que estão sendo pré-estabelecidos.

Assim, não se pode deixar de ressaltar que há, nele, opções culturais selecionadas. Por isso, deve-se perceber quais são esses saberes e habilidades que estão sendo valorizados neste currículo de formação, bem como se a diversidade cultural está sendo trabalhada em seu interior (MENEZES, 2013).

É necessário o pensamento de um currículo que envolva as identidades dos diversos sujeitos inseridos no contexto escolar, bem como as práticas sociais e culturais. Trata-se, enfim, de pensarmos os sujeitos e suas representações para além dos processos sociais específicos da Universidade. Por isso, são importantes discussões sobre concepções contemporâneas no currículo de formação de professores para potencializá-las, de modo que sejam direcionadas para a formação de cidadãos críticos, comprometidos com a valorização da diversidade cultural, da cidadania, e aptos a se inserirem em um mundo plural.

Para além de fazer valer essa valorização no plano curricular desta proposta, é necessário que esta teoria se concretize na prática, atendendo às vozes plurais e aos princípios que norteiam a questão intercultural em um currículo de formação. Principalmente, trata-se de inserir, nesse plano curricular, princípios capazes de articularem-se à questão intercultural neste espaço.

Dialogar com a ideia de que “não há educação que não esteja imersa nos processos culturais aos quais se situa” (CANDAUI, 2008, p.13), o que expõe a existência de uma relação intrínseca entre educação e cultura. Para esta autora, o caráter monocultural padronizador da educação aponta para necessidade de romper esta concepção e construir práticas educativas que contemplem a questão da diferença e do multiculturalismo, utilizando de uma proposta de

pensar esse espaço como um cruzamento de culturas e fronteiras, composto por tensões e conflitos que precisamos conhecer.

E por último temos dois desafios, um relacionado às salas de aulas com superlotação e outro relacionado à fragilidade da formação inicial em relação à temática da diversidade cultural, com a cultura e os saberes locais e regionais:

A maior dificuldade é estar em uma sala com quarenta alunos e presenciar toda essa diversidade, é arrumar uma forma de incluir todo mundo no processo sem discriminar ninguém e ao mesmo tempo respeitando suas particularidades. Ao iniciar minha carreira docente me deparei com situações diversas que a minha formação não contemplou, e tive que procurar outros meios para pelo menos tentar amenizar as questões. É muito complicado, ser professora não é para qualquer um (APARECIDA).

Vago conhecimento adquirido na formação inicial sobre a diversidade cultural, falta de conhecimento sobre a questão cultural do município e da região. Falta de material, falta de organização de todos os professores dentro da escola, deveria ter uma disciplina específica no currículo escolar para trabalhar as questões culturais, deveria ter conteúdos específicos na grade, mas não temos. Falta de iniciativa da escola para estas questões, nem nas datas comemorativas a escola não tem feito nada (VALENTINA).

Acredito que a formação frágil no que tange a diversidade cultural, falta um currículo aberto aos diferentes saberes, principalmente os saberes locais, regionais, as culturas presentes em nosso contexto social (ISABEL).

Os relatos das professoras demonstram uma insatisfação com a formação para a diversidade cultural durante o curso. Relatando a fragilidade nessa formação quanto às questões culturais que envolvem o município de Humaitá. Entendemos que, a formação inicial não dá conta de formar o professor para atender todas as demandas da profissão, tenho em vista a complexidade dos conhecimentos, bem como dos avanços científicos, por isso a necessidade da formação continuada. Entretanto, entendemos que o curso de formação precisa formar minimamente esse futuro professor, para que ele compreenda o processo de ensino e possibilite o trabalho em sala de aula.

Kadlubitski (2010, p. 143), em sua pesquisa de mestrado também constatou a necessidade de formar professores para trabalhar a grande diversidade cultural existente em nosso país. Nas palavras da autora, há necessidade de:

Formar professores para serem críticos, oporem-se aos valores homogeneizantes ditados pela classe dominante, saber analisar juntamente com os alunos como acontecem as desigualdades sociais, visando formar cidadãos mais críticos, subsidiando-os para lutarem por seus direitos na sociedade. Esta formação deve possibilitar ao docente uma teoria diferenciada da eurocêntrica, preparando-os para lecionar aos estudantes multiculturais, com métodos, materiais e currículos contextualizados.

Formar profissionais, comprometidos efetivamente com a educação. Uma educação para todos, como preconiza a legislação brasileira, que abarque todos os cidadãos.

Essa formação pode contribuir para formar profissionais que acreditem que todos os alunos podem e devem aprender e que estejam engajados e comprometidos com a causa dos grupos que sempre estiveram e que ainda estão à margem da sociedade e da educação. Profissionais que atuem em base aos valores de amor ao próximo, justiça, solidariedade, de responsabilidade e de respeito pelo outro, pelo diferente, e disseminem esses valores aos seus educandos.

Formar o professor interculturalmente orientado implica, conforme temos argumentado, trabalhar em prol de um modelo de professor apto a compreender o conhecimento e o currículo como processos discursivos, marcados por relações de poder desiguais, que participam da formação das identidades. Implica tensionar conteúdos pré-estabelecidos e pretensões a verdades únicas, detectando vozes silenciadas e representadas nesses discursos curriculares, de forma a mobilizar a construção de identidades docentes sensíveis à diversidade cultural e aptas a formular alternativas discursivas transformadoras, desafiadoras do congelamento de identidades e dos estereótipos.

Entretanto, argumentamos que a diversidade cultural não representa a anulação da ciência. Contrapondo-nos a um relativismo total, sustentamos que, ainda que sofram influência ideológica, os currículos podem representar espaços discursivos em que o global e o local se articulam, em sínteses e hibridizações criativas. Trata-se, no nosso entender, de buscar a articulação de conhecimentos percebidos como “universalmente” aceitos, incluindo as últimas conquistas da tecnologia, de um lado, e o olhar sobre a diversidade cultural com a qual propostas curriculares irão interagir, de outro.

Dessa forma, a formação docente no Curso de Pedagogia no Brasil, e mais especificamente em Humaitá possui o importante papel de formar os Pedagogos para atuarem com a diversidade cultural presente no contexto brasileiro. Para que o Pedagogo esteja preparado para considerar a diversidade cultural presente no determinado contexto regional e re-elaborar os currículos em base a uma orientação traçada a partir da diversidade cultural presente no contexto local. A educação escolar, possibilita a preservação da diversidade cultural e a sala de aula é o lugar onde os estudos sobre as diferentes culturas, podem fazer a diferença, para educar o ser humano para conviver com a diversidade e superar a discriminação.

Por isso, corroboramos com Kadlubitski e Junqueira (2009) que a formação intercultural nos cursos de Pedagogia tem e terá, nesta perspectiva, um papel central na criação das condições para o encontro e o diálogo de culturas, como complementação benéfica para todos, superando a hierarquização e a valorização unilateral.

O Pedagogo precisa ser capacitado, formado para a diversidade cultural, uma vez que esse profissional é o principal protagonista da efetivação de qualquer projeto educativo escolar. Dessa forma, é importante a incorporação na formação do Pedagogo do estudo da diversidade cultural brasileira, bem como, do contexto local no qual o curso de formação está inserido, uma vez que ele deverá atuar com a educação no contexto brasileiro, e em um contexto particular também, no caso da nossa pesquisa, realizada em Humaitá, onde a formação cultural é composta por diversas culturas. Sendo necessário e importante conhecer as diferentes culturas presentes no Brasil de modo geral e em Humaitá especificamente e lutar para implementar o reconhecimento dessas diferenças na educação, para que sejam respeitadas dentro das suas especificidades sem perder o rumo do diálogo, da troca de experiências e da garantia dos direitos sociais.

Para que, em concordância com Bulgarelli (2008), as diferenças não sejam um motivo de desigualdade, que questões como etnia, religião, orientação sexual, condições físicas, classes sociais, idade, assumam uma relevância que determine o tipo de relação que teremos com a sociedade, com o amor, com o trabalho, com a cultura, com os bens e riquezas produzidos, com o futuro e com a vida. Mas, para isso, segundo Côrrea (2008), o professor/pedagogo necessita ultrapassar padrões de leitura exclusivos da própria cultura, para compreender o ser em relação com outrem. E isso só será possível por meio de uma formação que leve em questão a diversidade cultural.

Nessa perspectiva, o curso deve preparar o docente para saber ler criticamente o currículo, examinando quais conhecimentos estão incluídos e quais estão excluídos, identificar a favor de quem e contra quem os conhecimentos estão direcionados e entender o papel do educador nesse processo de relações de poder.

Deve proporcionar também o conhecimento das diversas culturas presentes no seu contexto regional e os elementos básicos que compõem a teia de significados complexos de cada cultura (fenômeno cultural), de forma a conhecer e valorizar a trajetória particular de cada grupo (história, arte, vida cotidiana, valores, significados, orientação filosófica, política e religiosa), contribuindo para que o docente saiba como acolher e respeitar as diferenças. Para isso é necessário o trabalho em conjunto com toda equipe nas instituições educacionais e em parceria com os movimentos sociais e a comunidade que luta pela

valorização e inclusão da diversidade cultural, visando à educação do ser humano como parte da comunidade onde ele aprende a viver em harmonia e solidariedade entre si e os demais de forma democrática.

Em resumo, é preciso romper a homogeneidade que cruza e tenciona os currículos de espaços formação docente, o que acaba por reforçar espaços homogêneos (CANEN, 2001). Reforça-se a prática de inserir nos cursos de formação a perspectiva da educação multicultural para uma visão de pluralidade cultural ignorada pela sociedade, que nega a dinamicidade e a hibridização de culturas.

Nesse sentido, entendemos, assim como Brasileiro, Velanga e Souza (2011) que é preciso não apenas que compreendamos a diversidade étnica e cultural dos diferentes grupos sociais, mas constataremos que esses têm desigualdades no acesso a bens econômicos e culturais e isso é determinado fortemente pela classe social, etnia, raça, gênero. O reconhecimento de que a sociedade brasileira é multicultural e que a escola tem produzido a exclusão dos grupos que não correspondem aos padrões étnico-culturais não dominantes significa partir para formas de atuação que ultrapassam os muros das instituições escolares. Acreditamos que tais reflexões, ao fazerem parte dos currículos que conformam a formação docente, podem se transformar em poderosos aliados às práticas denunciadoras de preconceitos e minimizadoras de fatores que vêm contribuindo historicamente para a permanência das desigualdades e de seus desdobramentos na sociedade mundial.

Mesmo diante desses desafios as professoras entrevistadas demonstram a preocupação com a questão da diversidade cultural, e acreditam ser necessário trabalhá-la em sala de aula. Sabem da necessidade de contemplar a cultural de seus alunos em sala de aula, e relataram como vem realizando esse trabalho em sala. Dentre os relatos evidenciou-se que esses saberes costumam serem trabalhados mais especificamente dentro das disciplinas de História e Geografia, conforme relatos a seguir:

Além de colocar essas questões no planejamento nas aulas de História e Geografia, sempre que acontece algum momento propício para se trabalhar essas questões, eu aproveito o momento e a situação para trabalhar a questão da cultura (EVA).

Procuro introduzir esses saberes durante as disciplinas, principalmente na disciplina de História e Geografia. As crianças têm muito conhecimentos, e podem contribuir muito para trabalhar o conteúdo formal, programático. Por exemplo, as crianças ribeirinhas sempre contam o papai pesca, planta e contam como é este trabalho, e vou estimulando para que todas as crianças falem de suas vivências, de seus saberes, modo de vida, dessa forma vamos abordando a questão da cultura sem excluir nenhuma cultura. Nesses momentos sempre tem aqueles alunos que ficam rindo de alguns relatos, aí aproveito para trabalhar a questão do respeito que devemos ter com o outro (pescar e plantar é um trabalho tão digno quanto ao meu, e quanto qualquer outro). Tento mostrar para as crianças que tem que

respeitar o outro, a família do outro. As crianças que vem dessas culturas excluídas do padrão social tem orgulho de falar das suas vivências, de suas experiências, basta que o professor dê a palavra a eles (MADALENA).

Aproveito para trabalhar a cultura dos alunos nas disciplinas de Geografia, História dependendo do conteúdo eu aproveito o conhecimento de vida que eles têm, por exemplo: tipos de moradia, tipos de família, entre outros. Nas datas comemorativas sempre passo uma pintura, uma colagem para eles fazerem (JOAQUINA).

Já professora Valentina costuma trabalhar a diversidade cultural nas aulas de Religião e Artes:

É muito importante, a escola não pode ser excludente, homogeneizadora, precisa acolher e trabalhar a cultura de todos os alunos. Sabemos que a sociedade tenta impor uma cultura homogênea, um padrão cultural, então se a escola não valoriza, não problematiza a cultura dessas crianças eles acabam perdendo sua cultura, e de certa forma perde sua identidade, que é tão importante no mundo de hoje. Costumo trabalhar essa temática nas aulas de artes e religião. Pesquiso em livros, na internet assuntos relacionados aos saberes regionais e locais, procuro texto acessível à compreensão dos alunos, leio e debato com eles (VALENTINA).

A pluralidade cultural dos grupos étnicos, sociais ou culturais necessita ser pensada como matéria-prima da aprendizagem, porém nunca como conteúdo de dias especiais, datas comemorativas ou momentos determinados em sala de aula. Fazer isso é congelar a cultura, reificá-la, transforma-la em recurso de folclorização, e como tal acentuar as diferenças. Nesse processo rompe-se a possibilidade de comunicação e de aprendizagem para reforçar os mecanismos discriminatórios e a desigualdade, instaurando a impossibilidade da troca e dos processos de equidade entre os sujeitos diferentes (GUSMÃO, 2003).

Assim, corrobora Kadlubitski (2010), reforçando que a própria discussão em sala de aula a partir da experiência dos alunos e dos professores, é um material significativo na produção do conhecimento sobre a diversidade. Para assim, contestar e desafiar os significados, as visões e as representações dominantes. Outra estratégia para a descolonização do currículo podem ser as datas comemorativas, presentes nos currículos escolares. Silva (1996) esclarece que o dia do índio, o dia do negro, o dia da mulher, por exemplo, sintetizam a visão dos grupos dominantes sobre as relações sociais. As comemorações isoladas dessas datas reforçam a subordinação desses grupos diferentes, vistos como exóticos, ilustrando o processo de colonização do currículo. Elas tendem a perpetuar precisamente as representações dos grupos privilegiados em termos de classe, gênero e etnia, etc.

Para desestabilizar os interesses das classes dominantes, faz-se importante que a cultura dos grupos minoritários esteja presente nos currículos das escolas, todos os dias, em todas as atividades realizadas em todas as disciplinas, e não pode ficar reduzida a temas esporádicos, em dias especiais, é necessário dar voz a todos que historicamente foram silenciados tanto pela sociedade quanto pela escola.

Nessa perspectiva, Moreira (2001), sinaliza sem dúvida a multiculturalidade é uma vivência da qual não se pode escapar e, em meio às precariedades dos estudos multiculturais e da provisoriedade de seus achados, a cultura local deve ser resgatada no Currículo não de forma folclorizada, como uma simplista e não verdadeira afirmação da cultura com privação, da cultura “pobre”.

Para as professoras Isabel e Aparecida não há disciplinas específicas, ou dia específico para trabalhar os diversos saberes, as diferentes culturas, demonstrando que é necessário trabalhar na perspectiva colocada por Paulo Freire, trabalhar o conhecimento de forma contextualizada, problematizada:

É muito importante contemplar a cultura dos alunos, eles fazem parte do nosso contexto. Contemplar a cultura dos alunos na sala de aula contribui para valorizar, resgatar a sua cultura que muitas vezes é negada, é excluída tanto pela sociedade quanto pela escola. Este tipo de trabalho contribui para que as próprias crianças conheçam as suas culturas, e principalmente que possam respeitar o outro, no seu modo de vida. Sempre que vou planejar uma aula, um conteúdo, procuro lembrar dos ensinamentos de Paulo Freire, de que todo conhecimento deve ser trabalho de forma crítica, contextualizado, respeitando e aproveitando o conhecimento de mundo que a criança possui. Por meio do diálogo, da conversa peço que cada um fale sobre o que estamos trabalhando, isso é uma forma de trazer o modo de vida, a cultura desses alunos pra dentro da escola, da sala de aula. Mas é claro, não deixando de apresentar outros contextos, outro ponto de vista para elas, não podemos limitar o conhecimento da criança apenas para seu contexto local (ISABEL).

É importante. Quando vou fazer o planejamento não penso nestas questões (sou sincera), infelizmente fazemos o planejamento para cumprir com a burocracia que é estabelecida, neste momento faço uma ação mecânica, apenas elenco os conteúdos que vou ministrar. Quando vou aplicar o conteúdo é que busco englobar a cultura dos alunos. Todo conhecimento que trabalho em sala de aula é de forma contextualizada, levo sempre em consideração o cotidiano da criança, parto dessa realidade, por meio do diálogo aproveito o conhecimento prévio dos alunos. Se ficarmos presos apenas ao livro didático não conseguiremos contemplar a cultura de nossos alunos, o conteúdo que vem nos livros didáticos contempla uma cultura hegemônica, e exclui a cultura local e regional. Por exemplo, quando trabalho a questão da saúde, que vou falar de alimentos procuro englobar a comida típica da região, e de outras culturas (APARECIDA).

Em termos de práticas pedagógicas de sala de aula, em grande parte das entrevistas ficou também clara a preocupação das professoras em buscar adequar os assuntos ao que elas

percebem como os universos culturais das crianças. Este tipo de prática permite uma maior aproximação com os universos culturais dos alunos, tornando o que se ensina mais significativo para eles. Entretanto, vale assinalar que, embora este seja um aspecto positivo da iniciativa das professoras, deve-se ficar atento para que a aproximação com os universos culturais dos alunos ultrapasse uma visão não-crítica de aceitação cultural. Uma visão intercultural crítica implicaria em uma reflexão sobre as causas das questões trabalhadas, dos problemas sociais, entre outros.

Sem dúvida, não é demais enfatizar que um maior conhecimento dos universos culturais dos alunos e valorização positiva dos mesmos incrementariam o saber docente no sentido de mobilizar o diálogo “cultura erudita” – cultura popular (MOREIRA, 2001), nas práticas docentes cotidianas. Ao mesmo tempo, uma atitude de flexibilidade perante o “programa” que deve ser cumprido, em prol de um esforço em que o aluno construa seu conhecimento, em virtude de seus universos culturais, representa um dado a mais no sentido de romper com a homogeneização cultural nas práticas docentes. Tal flexibilidade foi observada no discurso de algumas das professoras entrevistadas. A esse respeito Freire (1996, p. 33) já salientava que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”. E insistia na necessidade de que o professor aproveite sempre a experiência dos alunos.

Capelo (2003), reforça essa questão dizendo que o ensino e a aprendizagem constituem formas de simbolizar e significar. Se as práticas escolares tendem a rejeitar o que pode ser entendido como cultura popular, perdem a oportunidade de se conectar com a riqueza e complexidade dos conteúdos culturais próprios dos grupos sociais. As políticas sociais e educacionais, bem como práticas escolares deslocadas da realidade sociocultural, longe de traduzirem em inclusão, podem excluírem ou segregarem quando as diferenças culturais passam a justificar ou escamotear desigualdades sociais.

Na fala a seguir a professora acredita ser necessário a criação de uma disciplina específica para trabalhar essas questões, e em sua prática costuma trabalhar apenas em datas comemorativas:

Sim, porque esses alunos fazem parte do nosso contexto, a sua cultura não pode ser ignorada. Incluir a cultura desses alunos é importante para que os alunos possam conhecer a cultura de cada um, e assim possam respeitar e valorizar cada cultura. Ainda presenciamos muito preconceito em relação à raça, a cultura entre os alunos. Acredito que deveria incluir uma parte específica para se trabalhar a diversidade cultural, porque na disciplina História até é contemplado da de maneira defasada, superficial. Os livros didáticos desta disciplina trazem conteúdos soltos, trata mais da região sul, sudeste, mas temos que tratar do nosso cotidiano. Eu procuro na internet sobre a cultura local, da cultura amazonense para tentar trabalhar em sala de aula, mas de forma bastante limitada, pois temos que cumprir todo o

currículo da escola, vejo que o currículo escolar limita muito nosso trabalho. Costumo trabalhar esta questão mais especificamente em datas comemorativas (MARIA).

Defendemos neste trabalho que todos os alunos devam sentir-se incluídos na sala de aula, por isso o ensino não deve cercear os conhecimentos, os saberes a cultura dos alunos, deve procurar mecanismo de inserir a cultura dos alunos no processo de ensino, somos diferentes, e isso influencia na forma de conviver dentro de um contexto. A fala a seguir chamou bastante atenção:

Considero importante, mais temos que tomar cuidado para não colocar tanta ênfase nessas culturas e acabar excluindo ou discriminando outras. Trato meus alunos por igual, da mesma forma (JOAQUINA).

Consideramos que a preocupação da professora é de extrema importância para nós professores refletirmos. Será que não estamos exaltando uma cultura e desvalorizando outras? Será que não estamos incluindo algumas culturas e excluindo outras? É preciso sim ter esse cuidado. É importante dar vozes a todos àqueles que são excluídos, minimizados por essa cultural considerada universalmente válida. Entretanto, é preciso ter cuidado também para não minimizar essas diferenças, fazer de conta que elas não existam, que somos todos iguais, tratar os alunos de forma igual. A esse respeito corrobora Gusmão (2003, p. 94):

Nem a igualdade absoluta, nem a diferença relativa são efetivamente adequadas para compreender e solucionar o problema da diversidade social e cultural. Nisso residem o paradoxo e o desafio de nossas práticas e propostas educativas. Nelas o que está em jogo, mais que as diferenças e a imensa diversidade que nos informa, é a alteridade – espaço permanente de enfrentamento, tensão e complementaridade. Nessa medida, a escola, mais que um espaço de socialização, torna-se um espaço de sociabilidades, ou seja, um espaço de encontros e desencontros, de buscas e de perdas, de descobertas e de encobrimentos, de vida e de negação da vida. A escola por essa perspectiva é, antes de mais nada, um espaço sociocultural.

Sem dúvida devemos ter cautela quando se trata do trabalho com as culturas diversas em sala de aula, pois na perspectiva de Santos (2001, p. 55) “as pessoas e os grupos sociais tem o direito a serem iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a serem diferentes quando a igualdade os descaracteriza”.

O respeito à diversidade é indispensável visando assegurar a igualdade sem aniquilar as diferenças. E num país, como o nosso, marcado por contrastes e desigualdades de recursos, direitos e de oportunidades de aprendizagem, de informação, de voz ativa, a educação para todos torna-se base para o acesso a outros direitos básicos, respeitando as diferenças de cada

grupo. Enquanto oportuniza aos cidadãos participar das decisões importantes, visando uma sociedade democrática e mais justa para todos. Já a negação desse direito gera como consequência a negação de outros direitos e a perpetuação das injustiças e da exclusão das minorias.

Com base nos aportes teóricos e resultados de pesquisas discutidas no decorrer deste trabalho, é evidente a necessidade de se trabalhar a temática da diversidade cultural em sala de aula. Entretanto, sabemos que essa prática nem sempre ocorre em nossas escolas, ou então ocorre de forma esporádica, em datas comemorativas, ou em situações extremas de preconceito por parte dos alunos dentro da escola. Com base nas entrevistas de como deveria ser trabalhada a diversidade cultural em sala de aula, bem como, na escola, obtivemos duas concepções que se diferem: uma está relacionada de que a diversidade cultural deveria ser uma prática constante, deveria ser uma preocupação sempre por parte de toda a escola, essa temática deveria fazer parte da cultura da escola:

Deve ser uma atividade constante na escola, na sala de aula, temos que aproveitar sempre as oportunidades, dentro do conteúdo programático. Todo dia é preciso trabalhar essas questões de preconceito cultural. As crianças são muito preconceituosas, talvez pela sua criação, pela sua vivência com formas de preconceito e exclusão na sociedade. Alguns crianças sabem acolher, respeitar, mas a maioria demonstra muito preconceito. A diversidade cultural deve ser trabalhada de maneira crítica, não folclorizada (MADALENA).

Deveria ser desenvolvido um trabalho constante na escola, e não somente durante as datas comemorativas como tem sido realizado. Essas datas costumam serem trabalhada em forma de jogral, poesia, algumas vezes os alunos fazem alguma pintura entre outros (MARIA).

Deveria ser uma preocupação constante tanto da escola quanto dos professores (VALENTINA).

Deveria ser constante, e não da forma como é trabalhado apenas nas datas comemorativas (JOAQUINA).

Deve ser uma preocupação constante, uma atividade permanente dentro da escola. Não precisa esperar acontecer casos de preconceito e intolerância entre as crianças, e de professores para com os alunos para trabalhar estas questões, pois numa sociedade como a nossa, que desde o início foi marcada por fortes práticas de preconceito e submissão do diferente o trabalho com a diversidade cultural deveria ser rotineiro, e não esperar por datas comemorativas (ISABEL).

A outra concepção, está relacionada à questão da diversidade ser trabalhada de forma esporádica, em disciplinas específicas e datas comemorativas, entre outros:

Deveria ter um dia específico na escola para trabalhar a diversidade cultural. Nesse dia poderíamos trabalhar de diversas formas: brincadeiras, danças, palestras, vídeos

educativos que trate desta questão. Que englobe a cultura regional, local e todas as que façam parte deste contexto. Nesse dia, nós professores aprenderíamos muita coisa para depois trabalhar dentro da sala de aula (APARECIDA).

Além das datas comemorativas, na qual exploramos mais esta questão, deveria ter uma disciplina específica para trabalhar essas questões, mas que fosse ministrada de forma dinâmica, interativa entre os conhecimentos de várias culturas (EVA).

A fala das professoras nos faz refletir sobre a necessidade de superação de práticas que trabalham a questão da diversidade cultural, do preconceito, do racismo, entre outras questões somente em dias específicos, sabemos que essa é uma prática muito presente em nossas escolas, entretanto, Santomé (1995, p. 172) problematiza esta questão ressaltando que:

Não podemos cair no equívoco de dedicar um dia do ano à luta contra os preconceitos racistas ou a refletir sobre as formas adotadas pela opressão. Um currículo anti-marginalização é aquele em que todos os dias do ano letivo, estão presentes às culturas silenciadas.

Assim, entendemos que a cultura, a diversidade cultural não deve ser vista como um tema e nem como disciplina, mas como um eixo que orienta as experiências e práticas curriculares, pois, é possível que, em uma mesma escola, localizada em uma região específica, que atenda uma determinada comunidade, encontremos no interior da sala de aula alunos que portam diferentes culturas locais, as quais se articulam com as do bairro e região. Eles apresentam diferentes formas de ver e conceber o mundo, possuem valores diferenciados, pertencem a diferentes grupos étnico-raciais, diferem-se em gênero, idade e experiência de vida.

A incorporação da diversidade no currículo deve ser entendida não como uma ilustração ou modismo. Antes, deve ser compreendida no campo político e social no qual as diferenças são produzidas. Portanto, deve ser vista como um direito, um direito que todos os grupos marginalizados culturalmente pela sociedade deveriam ter. Direito de ter seus saberes reconhecidos, valorizados e trabalhados dentro do contexto escolar. Não podemos afirmar que esses saberes são totalmente inexistentes na realidade escolar. Eles existem, porém, muitas vezes, com o formato de atividades paralelas, projetos sociais e experiências lúdicas, conforme evidenciados nas falas das professoras, bem como, nas observações que tenho feito nas escolas enquanto professora orientadora de estágio supervisionado.

Na visão de Gomes (2007), assumir a diversidade é posicionar-se contra as diversas formas de dominação, exclusão e discriminação. É entender a educação como um direito social e o respeito à diversidade no interior de um campo político.

Esse tipo de postura confirma a necessidade, apontada por Canen (2001), Candau (2002), Fleuri (2000), entre outros, de se promover uma educação intercultural, anti-racista, tanto para a formação de professores quanto em todo universo escolar. Tratando mais especificamente da Formação de Professores, a educação para a diversidade cultural se faz necessária na medida em que esses futuros professores atuarão em uma sociedade multicultural e que, neste meio, grande parte da população tem sua cultura ignorada.

6.4.4 **Categoria temática IV:** Saberes docentes para a diversidade cultural

Os saberes docentes são aqueles mobilizados tendo em vista uma ação ligada ao ensino e ao universo de atividades do docente, solicitando ao trabalho do professor uma reflexão na prática.

Investigar o saber docente se constitui em uma tarefa complexa, entretanto, muito pertinente à discussão atual na educação para a sociedade atual. Tardif (2012, p. 31) em seu livro “Saberes docentes e Formação Profissional” ressalta:

Parece banal, mas um professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros. No entanto, essa banalidade se transforma em interrogação e em problema a partir do momento em que é preciso especificar a natureza das relações que os professores do ensino fundamental e do ensino médio estabelecem com os saberes, assim como a natureza dos saberes desses mesmos professores.

Deste modo, consta-se que todo o processo de ensino e aprendizagem está ligado aos saberes dos professores, portanto é relevante uma análise sobre esta temática, bem como, sobre os saberes dos professores. Nesse sentido, é relevante considerarmos as indagações propostas pelo autor:

Os professores sabem decerto de alguma coisa, mas o que exatamente? Que saber é esse? São apenas transmissores de saberes produzidos por outros grupos? Produzem eles um ou mais saberes, no âmbito da sua profissão? Qual o seu papel na definição e seleção dos saberes transmitidos pela instituição escolar? As chamadas ciências da educação, elaboradas pelos pesquisadores e formadores universitários, constituíram todo o saber dos professores? (TARDIF, 2012, p. 33).

Nossa pesquisa, sem a pretensão de responder definitivamente esses questionamentos, sinalizou de certa forma, para a compreensão dessas indagações no contexto pesquisado. Trabalhar com uma proposta de conscientização cultural em formação docente significa, também, ter em vista as representações e o saber desenvolvido por docentes em seu cotidiano escolar, de forma que se incorporem as iniciativas de ruptura com a homogeneização cultural

e se combatam as expectativas negativas com relação àqueles cujos padrões culturais não correspondem aos dominantes (CANEN, 2001).

Em uma perspectiva intercultural crítica, aproximar a reflexão sobre práticas docentes para a pluralidade cultural à temática das representações e do saber docentes no cotidiano escolar constitui, sem dúvida, um caminho possível e instigante para uma formação docente que vislumbre a transformação da escola em um espaço de cidadania para alunos de todas as raças, gêneros, classes sociais e padrões culturais.

Entretanto, conforme discutido no tópico 2.3 desse trabalho, o modelo de formação mais evidente nas licenciaturas é o da racionalidade técnica, modelo pelo qual o professor é visto como aquele que deverá aprender modelos e técnicas para depois aplicar durante sua prática pedagógica. Isso também ficou bastante evidente em nossa pesquisa, pois ao serem questionadas sobre os saberes fundamentais para atuação na escola pública hoje levando em consideração a diversidade cultural, as professoras demonstraram-se bastante confusas, o que possivelmente demonstra a fragilidade na formação desses profissionais. Entendemos que os professores necessitam serem formados para atuarem com autonomia dentro de sala de aula, são profissionais que estão a todo tempo construindo e reconstruindo saberes.

O saber é postulado como resultado de uma produção social que passa por revisões e reavaliação. Os saberes são dinâmicos e estão ligados à ação docente. Desse modo, a partir das revelações dos escritos dos professores, conclui-se que as professoras entrevistadas compreendem a discussão, porém falta articular com maior clareza o que pensam e sabem sobre essa temática.

Mesmo demonstrando dificuldades com relação aos saberes docentes, as professoras relataram alguns saberes indispensáveis para atuar na escola pública contemporânea:

Primeiro o professor precisa ter consciência de que vai se deparar com uma diversidade cultural muito grande na escola e na sala de aula, principalmente nas escolas públicas, onde o público é bem diversificado, vem de diversas famílias, e cada uma carrega consigo suas vivências, modos de vida, etc. O professor se depara com essa diversidade muito grande e precisa saber lidar com as crianças, saber que cada uma tem a sua cultura, tem que ter consciência da heterogeneidade, nenhuma criança é igual a outra. Muitas vezes os professores querem que seus alunos sejam todos iguais, e a gente sabe que não é. Nós professores precisamos reconhecer essa situação, pois a cultura influencia na educação escolar, por isso, o professor tem que trabalhar a questão cultural em sala de aula, precisa conversar com os alunos para que eles respeitem a cultura de cada um, e saber conviver com o diferente sem preconceitos. O professor tem que procurar conhecer a cultura de cada aluno (EVA).

Em primeiro lugar deve conhecer a realidade de cada aluno, o contexto familiar, cultural e social do aluno, porque cada aluno é diferente um do outro, tem as suas

particulares e o professor precisa conhecer para trabalhar respeitando as mesmas (VALENTINA).

Nas falas das professoras ficou evidente o saber relacionado ao atendimento ao diferente, saber como lidar com a diversidade cultural presente em sua sala de aula. Precisa saber reconhecer essas diferenças, e trabalhar na perspectiva de incluir essa diversidade no processo de ensino. Saber que nem todos os alunos são iguais, cada um apresenta particulares em virtude do seu contexto cultural e social, e isso influencia diretamente no processo de ensino e aprendizagem. Esse saber na concepção de Saviani (1996) é denominado de saber atitudinal, que compreende o domínio dos comportamentos e vivências consideradas adequadas ao trabalho educativo. Abrange atitudes e posturas inerentes ao papel atribuído ao educador, tais como, coerência, clareza, justiça e equidade, diálogo, respeito às pessoas dos educandos, atenção as suas dificuldades, as suas diferenças, entre outros.

Assim, entendemos que Freire (1996, p. 44) corrobora nesta discussão, pois o mesmo ressalta que:

Saber que devo respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando e, na prática, procurar a coerência com este saber, me leva inapelavelmente à criação de algumas virtudes ou qualidades sem as quais aquele saber vira inautêntico, palavreado vazio e inoperante.

Nessa perspectiva, pode-se dizer que os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependem de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão todos relacionados com o trabalho, com a prática diária na sala de aula (TARDIF, 2012). Na visão desse autor, esses saberes são denominados de saberes experienciais, pois são atualizados e adquiridos no âmbito da prática da profissão docente e que não provém das instituições de formação, nem dos currículos.

Para a professora Madalena, além dos saberes mencionados na fala acima, o professor precisa dominar os saberes da formação (TARDIF, 2012), aqueles que são trabalhados durante o período de formação acadêmica, e que estão relacionados aos conteúdos específicos das disciplinas. O relato a seguir confirma essa afirmação:

O professor precisa compreender e dominar aquilo que ele vai ensinar. Precisa saber que cada criança é única e possui uma cultura, tem uma forma de viver e precisa conhecer, respeitar e valorizar esta criança. Precisa saber como cada criança aprende, conhecer o desenvolvimento da criança, o contexto familiar para poder desenvolver uma trabalho mais satisfatório com cada criança. O professor precisa saber que não tem como homogeneizar as

crianças, e querer trabalhar de forma igual. Eu procuro trabalhar de forma diferenciada, respeitando o ritmo, o tempo de aprendizagem do aluno, conforme ele vai avançando vou avançando no conteúdo, porque não adiante eu querer igualar os alunos como um todo, pois não terei sucesso na aprendizagem. Quando você está em sala de aula percebe que há diferença entre aqueles alunos que tem acompanhamento em casa daqueles que não tem, e o professor precisa lidar com isso, precisa desenvolver saberes para lidar com essas situações que são complexas (MADALENA).

A fala dessa professora evidencia que a mesma demonstra a concepção de que o professor é um sujeito produtor de conhecimento e saberes durante sua prática, é um profissional que está sempre construindo e reconstruindo seus saberes docentes. Nesse sentido, Tardif (2012) enfatiza que a prática é como um processo de aprendizagem por meio do qual os professores retraduzem sua formação anterior e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes, de uma maneira ou de outra, para resolverem os problemas da prática educativa. Essa concepção ficou evidente na fala da professora Aparecida:

Além dos saberes que aprendemos na faculdade (muita teoria), o professor tem que ter muito “jogo de cintura” para atuar dentro de uma sala de aula com cerca de quarenta alunos. O professor precisa saber ser flexível, pois nem tudo que planejamos acontece na prática. O professor aprende que cada situação é singular e complexa, você precisa refletir sobre essas situações, e procurar conhecimentos para poder resolver esses conflitos. Tem que ter “bom senso”, saber distinguir quando o aluno está mentido sobre algo, saber quando o aluno está realmente com dificuldade de aprender o conteúdo, e quando estás com preguiça e não faz a tarefa. Saber ser tolerante. Eu acredito que além da formação acadêmica ele tem que ter uma vasta experiência (prática) no campo do ensino, e eu ainda não tenho essa experiência, porque me formei ano passado (2014) passei no concurso e logo fui convocada para assumir, mas estou tentando fazer o melhor que posso para meus alunos (APARECIDA).

Desse modo, pode-se dizer que os saberes dos professores não são estáticos, se modificam e se adaptam de acordo com o contexto, com as situações complexas do processo de ensino:

Os saberes dos professores são temporais, pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, ao longo de um processo temporal de vida profissional de longa duração no qual estão presentes dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, além de fases e mudanças (TARDIF, 2012, p. 33).

O saber é construído em um contexto profissional, onde sofrem mutações, adaptações em determinados momentos ou situações oportunas. Isso significa que o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo

em construção ao longo de uma carreira profissional. Para esse autor, a ideia de base é que esses saberes (esquemas, regras, hábitos, procedimentos, tipos, categorias, etc.) não são inatos, mas produzidos pela socialização, isto é, por intermédio do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados (famílias, grupos, amigos, escolas, etc.), nos quais eles constroem, em interação com os outros, sua identidade pessoal e social.

A fala da professora Aparecida nos remete a uma questão abordada por Tardif (2012). Esse autor ressalta que os professores fundamentam seus saberes básicos entre os três e cinco primeiros anos de carreira. Durante essa etapa ela passa por um período em que entre em choque com a realidade escolar, percebendo a distância entre a teoria da universidade e a prática da docência. A partir de então, os docentes aperfeiçoam esses saberes com formação continuada, experiência prática, enriquecida pela reflexão e pela pesquisa.

A professora Isabel ressaltou a questão dos saberes relacionados à questão moral e ética, segunda ela, esses saberes são fundamentais para o trabalho numa perspectiva de inclusão cultural, numa perspectiva de educação intercultural dentro da escola:

Tem que ter conhecimentos relacionados ao contexto social, cultural e familiar dos alunos. Saberes relacionados a respeito, a valorização do outro, do diferente estando relacionado a conhecimento de valores morais e éticos que estão cada vez mais sendo esquecidos na sociedade atual. É fundamental também tem conhecimentos relacionados a questões políticas, o professor precisa de uma formação política e ética para trabalhar a diversidade cultural de maneira crítica e contextualizada (ISABEL).

Também dentro desta ótica, a professora Joaquina relata a questão da formação humana, os professores precisam construir saberes relacionados à questão da sensibilização com o outro, com o diferente, saber relacionar-se com as pessoas diferentes. A professora reconhece também que os professores ao longo de sua, vão construindo saberes necessários e que são incorporados à prática docente:

O primeiro ponto que considero necessário é a formação humana, o professor tem que ser muito humano, ter que gostar de pessoas, gostar de se relacionar com o outro, por que se não, já se torna algo difícil. Precisa conhecer a criança além da sala de aula, olhar para a criança não só como um aluno independentemente da sua vida fora da escola. Essa questão é trabalhada na formação inicial do professor pelo menos no Curso de Pedagogia, mas acredito que deveria ser enfatizado ainda mais, por que ainda forma professores que quando chegam à sala de aula não leva em consideração essa necessidade, que não tem essa visão de que o aluno como um todo e que não procura conhecer o contexto de vida daquele aluno. Eu procuro conhecer todos os meus alunos, tenho o hábito de perguntar para a professora anterior que trabalhou com a criança para obter algumas informações necessárias para que eu possa desenvolver meu trabalho. O professor além dos saberes da formação, ele vai aos poucos construindo saberes com base na sua experiência, acredito que nós muitas vezes

vamos reformulando os nossos saberes da formação com base nas situações que vivenciamos em sala de aula (JOAQUINA).

Na fala da professora ficou clara a necessidade de saberes atitudinais discutidos por Saviani (2006), tendo em vista que, em sua fala ficou marcante a necessidade do professor ter uma formação humana, que lhe possibilite a compreensão do “outro”, sabendo relacionar-se com o “outro”. Ressaltando também a importância de conhecer a criança além da sala de aula, compreender que a criança está inserida num contexto social e cultural, e esse contexto influência em sua vivência no contexto escolar.

A fala da professora aponta também que os saberes da formação são importantes para a construção da prática docente. Entretanto, esses saberes muitas vezes necessitam serem questionados, refletidos diante do contexto real que é a sala de aula, e tais atitudes possibilitam a elaboração e/ou reelaboração dos saberes docentes.

Nesse sentido, entendemos assim como Corrêa (2008) que os saberes emanados das disciplinas talvez sejam aqueles que mais adquirem visibilidade no interior da cultura escolar, uma vez que incorporam as finalidades educativas da escola por meio das possibilidades de apropriação dos conhecimentos pelos alunos, entretanto, os saberes precisam de ser vinculados cada vez mais à cultura e suas múltiplas manifestações, e, portanto, devem estar articulados à vida.

Em contraponto a essa concepção, a professora Maria, acredita que os saberes da formação são suficientes para atuação do professor na escola pública contemporânea, isso nos leva a dizer que, para essa professora o docente em sala de aula apenas coloca em prática tudo que aprendeu durante sua formação acadêmica, remetendo, ao modelo de formação de professores baseado na racionalidade técnica:

Os saberes adquiridos na formação. Os conhecimentos relacionados ao processo de desenvolvimento da criança, como a criança aprende, todas as teorias sobre o processo de ensino, aprendizagem e sobre a educação que aprendemos durante o curso de formação (MARIA).

Com base nos apontamos de Tardif (2012) em que sinaliza que os saberes docentes não são estáticos, e que há a necessidade de construção e reconstrução desses saberes, questionamos as nossas entrevistadas se elas buscam outras formas de construção desses saberes. As professoras relataram, exceto uma, que fazem pesquisas na internet, consultas em livros e revistas:

Além dos livros didáticos que são muito limitados e fora do contexto das crianças, sempre faço pesquisa na internet, e em livros, conteúdos sobre a diversidade cultural, sobre as culturas para ministrar uma aula melhor (EVA).

Faço leitura de textos de livros, artigos de revista, leio muito a revista da Nova Escola. Assistio reportagem no canal Futura, na TV Escola (MADALENA).

Textos na internet (MARIA).

Busco textos e informações na internet. Como neste aspecto o curso deixou a desejar tive que fazer leituras de textos e artigos sobre o que é diversidade cultural, como trabalhar as diferenças em sala de aula, sobre a importância de contemplar no fazer cotidiano os saberes das crianças, entre outros (VALENTINA).

Faço leitura de artigos de revistas, livros, trabalhos de conclusão de curso e entrevistas que estão disponíveis na internet. Comprei dois livros também que abordam a formação da cultura amazônica. Seria muito importante se secretaria de educação do município ou até mesmo a escola oferecesse um curso de formação continuada para atender esta questão, um curso que fosse trabalhado as culturas que fazem parte do nosso cotidiano (ISABEL).

Na fala da professora Aparecida evidenciou-se a necessidade de oferta de formação continuada para os professores dentro desta temática da diversidade cultural, que trabalhasse os saberes e a cultura regional e local:

O professor tem que ler muito. Leio textos, artigos, entrevistas que falam da temática. Assistio programa no Canal Futura e na TV escola que muitas vezes apresentam coisas relevantes para subsidiarmos nossa prática docente. Seria muito importante se a escola ou até mesmo a SEMED pudesse proporcionar cursos de formação sobre a diversidade cultural, sobre os saberes, a cultura regional e local. Isso poderia contribuir muita em nossa prática (APARECIDA).

A preocupação desta professora é pertinente, tendo em vista, que a maioria das professoras relataram que a formação inicial foi frágil no que diz respeito a essa temática, aos saberes e a cultura local. E também pelo fato de que há professores que concluíram a formação inicial há muito tempo, e essa temática pode não ter sido trabalhado nessa formação, tendo em vista que, a preocupação com a formação docente para os desafios da diversidade cultural é recente.

A educação continuada se faz necessário pela própria natureza do saber fazer humano como práticas que se transformam constantemente. A realidade muda e o saber que constituímos sobre ela precisa ser revisto e ampliado sempre. Dessa forma, um programa de educação continuada se faz necessário para atualização dos nossos conhecimentos, principalmente para analisarmos as mudanças que ocorrem em nossa prática, bem como para atribuímos direções esperadas a essas mudanças, e contribui também, para contemplar

saberes que a formação inicial não contemplou, ou até mesmo que tenha sido superficial, pois, entendemos que a formação inicial não dá conta de toda a complexidade que há no campo da educação.

Entendemos a preocupação da professora Aparecida sobre a necessidade e importância da formação continuada relacionada aos saberes da cultura local e regional, a qual poderá contribuir no desenvolvimento do processo de ensino abordando a diversidade relacionando-os com os conhecimentos científicos. Entretanto, gostaríamos de ressaltar que, o professor não precisa esperar apenas por esses cursos de formação continuada para a obtenção de conhecimento sobre essa temática, tendo em vista que, o professor tem contato com essas culturas, por meio da convivência com os alunos e dos contextos sociais na qual os professores estão inseridos, esse contato pode contribuir para o conhecimento dessas culturas.

Assim, acreditamos que o professor pode aproveitar as diferenças culturais presentes no próprio contexto da sala, para organizar ações pedagógicas que englobem essas questões. A diversidade presente na própria sala de aula é fonte riquíssima de conhecimento, e pode ser utilizada como fonte de discussão e problematização sobre as diferenças culturais. Para isso, é necessário que o professor não fique preso apenas ao livro didático e às propostas de ensino que estão nestes livros.

Somente a professora Joaquina diz que ainda não sentiu necessidade de construir novos saberes, novos conhecimentos sobre a diversidade cultural:

Até o momento não senti necessidade de buscar conhecimentos para trabalhar a diversidade cultural (JOAQUINA).

Diante da fala da professora é possível questionamentos do tipo: essa professora não se depara com a diversidade cultural em sala de aula? Prefere fechar os olhos para essa questão que é inevitável em nossa sociedade, em nossas escolas? Possui um olhar sensível para perceber essa diversidade cultural presente em nossa sociedade em nossas escolas? Tais questionamentos servem para nós, enquanto professores formadores de futuros professores, pensarmos em um currículo de formação tanto inicial quanto continuada numa perspectiva da educação intercultural, que tenha como objetivo sensibilizar nossos professores para trabalhar, problematizar as diferenças culturais em sala de aula de forma crítica, desmistificando os preconceitos e a superioridade da cultura hegemônica, tão visível em nossa sociedade, e em especial em nossas escolas.

Assim, entendemos que no âmbito da educação e formação docente, considerar a diversidade significa pensar em formas de valorizar e incorporar as identidades plurais em

políticas e práticas curriculares. Implica ainda a reflexão sobre mecanismos discriminatórios ou silenciadores da pluralidade cultural que tanto negam voz a diversidade de identidades culturais. Por isso, acreditamos que a criação de políticas sensíveis à perspectiva da diversidade cultural não são suficientes para que, essa temática seja de fato trabalhada dentro das escolas, tendo em vista a necessidade de que os professores, bem como, todos aqueles que estão envolvidos na proposta educacional da escola pensem em formas de viabilizar ações pedagógicas articulando os conhecimentos científicos com os conhecimentos produzidos por cada cultura e que adentram o contexto escolar juntamente com os alunos é fundamental.

Desse modo, não relegamos a importância de políticas de formação de professores tanto inicial quanto continuada voltadas para a questão da diversidade cultural, visando sensibilizar e proporcionar aos professores conhecimentos sobre as diferenças culturais presentes em nosso país, diferenças estas produzidas histórica e socialmente. Entendemos que esses conhecimentos apenas adquirem sentido quando são confrontados com a realidade na qual o professor está inserido, pois é a partir dessa vivência que o professor vai construindo saberes para direcionar sua proposta educativa.

Diante disso, vale enfatizar que os saberes necessários ao ensino são reelaborados e construídos pelos professores “em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares” (PIMENTA, 1999, p. 29) e, nesse confronto, há um processo coletivo de troca de experiências entre seus pares, o que permite que os professores a partir de uma reflexão na prática e sobre a prática, possam constituir seus saberes necessários ao ensino.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizarmos esse estudo, retoma-se o objetivo pretendido para apresentação das considerações a respeito dos resultados, o qual teve como objeto analisar como os saberes mobilizados pelos professores egressos do curso de Pedagogia da UFAM de Humaitá-AM, mediante os saberes da formação e da sua prática contribuíram para subsidiar a prática docente diante da diversidade cultural. Para isso delineamos os seguintes objetivos específicos: Identificar temáticas relacionadas à diversidade cultural regional e local no PPC do Curso de Pedagogia; verificar as principais dificuldades encontradas na prática docente do professor quanto à diversidade cultural; descrever os saberes considerados necessários para trabalhar a diversidade cultural na concepção dos professores e identificar quais as formas de aquisição de outros saberes sobre diversidade cultural os sujeitos da pesquisa buscam para subsidiar a prática docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para apresentarmos nossas considerações finais em torno desta pesquisa faremos uma síntese dos resultados relacionando-os aos objetivos desta pesquisa.

Com base nos resultados da análise da Matriz Curricular do PPC do Curso de Pedagogia da UFAM, Campus de Humaitá, correspondendo ao primeiro objetivo específico dessa pesquisa (temáticas relacionadas à diversidade cultural no PPC do curso) é possível dizer que há muito a ser discutido em termos de um currículo que atenda uma formação de professores para a diversidade cultural, principalmente em relação à diversidade cultural local e regional, tendo em vista que, identificamos apenas os componentes curriculares obrigatórios relacionados à Cultura Indígena, Cultura Afro-Brasileira e Educação Indígena, e entendemos que esses componentes estão presentes na Matriz Curricular do Curso por determinação legal.

Identificamos dois componentes curriculares obrigatórios que de forma indireta abordam a temática da diversidade cultural, “Escola e Currículo I e II”. Na ementa desses componentes curriculares são sinalizados estudos relacionados a currículo e cultura e a perspectiva de um currículo pluricultural.

Em relação aos componentes curriculares optativos identificamos “História da Cultura Amazonense” e “Saberes Tradicionais”. Entendemos que esses componentes são de extrema relevância no contexto de formação de professores para o Amazonas, mais especificamente para o município de Humaitá, lócus da pesquisa, tendo em vista, que a cultura dessa região é composta por uma diversidade muito grande (indígenas, negros, caboclos, ribeirinhos, entre outros). Nesse sentido, entendemos que essas disciplinas deveriam ser componentes

curriculares obrigatórios no Curso de Pedagogia do UFAM de Humaitá, tendo em vista que, sendo optativa, nem todos os acadêmicos optam por cursá-las.

Os resultados dessa investigação revelam que a diversidade cultural na formação do pedagogo tem avançado, mostrando-se presente no currículo do Curso de Pedagogia da UFAM de Humaitá e nas legislações educacionais brasileiras. Entretanto, apontam para uma presença difusa e confusa e muitas vezes vaga da diversidade cultural existente em nosso país, e mais especificamente nesta região lócus da pesquisa, não existindo uma orquestração de propostas, projetos e práticas. Nesse sentido, entendemos que a diversidade cultural precisa ser eixo norteador do currículo de formação de professores, tendo em vista, o que estabelece as Diretrizes Curriculares para formação inicial de continuada aprovada em julho de 2015. Esse documento evidencia a importância da formação docente que tenha a diversidade cultural como eixo de toda proposta educacional.

As fontes documentais trazem declarações de tipo normativo. Para alcançarem a dimensão objetiva, necessitam efetivamente incorporarem a formação de profissionais da Educação e nos hábitos e costumes das práticas sociais. Contudo, assim como na Educação, o Curso de Pedagogia no Brasil, durante o período de sua história, atuou com um padrão homogêneo de cultura. Por isso, essa incorporação não é tarefa simples, pois há aqueles que defendem os seus interesses, e outros que resistem às mudanças, fazendo destas instituições um espaço de saber que se dá pela tensão, interferindo na incorporação de alguns aspectos da diversidade, de importante colaboração na formação da cultura brasileira. Além do mais, esse tema se dá num campo de luta política, visando aos interesses das agências financiadoras, muitas vezes direcionados à inibição de conflitos explícitos ou latentes, tendo em vista à economia de mercado.

Os dados obtidos por meio da pesquisa empírica, realizado com os professores egressos do curso, foram analisados a partir de quatro categorias estabelecidas a priori e que estão diretamente relacionadas aos objetivos específicos da pesquisa: I. Concepção de diversidade cultural; II. A formação no curso de pedagogia e a diversidade cultural; III. Diversidade cultural: os desafios da prática; IV Saberes docentes para a diversidade cultural.

Com relação à **categoria temática I** Concepção de diversidade cultural as participantes por meio de seus relatos demonstraram ter um conceito formado sobre esta questão. Entendem a diversidade cultural como “respeito” e “olhar” para as diferentes manifestações culturais existentes na sociedade. Ou seja, todas as professoras relataram em essência que diversidade cultural é a presença das várias culturas que formam o contexto brasileiro, e que as mesmas precisam ser respeitadas e valorizadas.

Nesse sentido, podemos dizer que as professoras participantes da pesquisa compreendem a característica multicultural que o Brasil apresenta. Entendemos que isso é um ponto importante e necessário na prática docente, tendo em vista que, reconhecer e compreender que a cultura do Brasil, bem como, da nossa região não é universal é o primeiro passo para se pensar em trabalhar a diversidade cultural no contexto escolar, bem como, na sala de aula. Assim, entendemos que as professoras possuem conhecimentos acerca da temática discutida nesta pesquisa, compreendendo a importância de acolher e trabalhar essas diferenças no contexto escolar.

Na **categoria temática II** A formação no curso de pedagogia e a diversidade cultural, percebemos por meio das falas das professoras, de maneira geral, frágil formação no que tange a temática da diversidade cultural, pois, todas relataram que a temática esteve presente, mas na maioria das vezes de forma vaga, muito limitada e até mesmo confusa. Demonstrando a necessidade de um currículo que possa dialogar com as diversas culturas presentes neste contexto. Essa formação torna-se fundamental para essas professoras, pois, o município de Humaitá conforme discutido anteriormente tem sua formação cultural bastante diversificada, podendo ser considerado um “caldeirão multicultural”, e toda essa diversidade adentra o contexto escolar, e os professores principais responsáveis para colocar em prática as políticas, os programas educacionais precisam ser/estar sendo formado para essa realidade.

Desse modo, reforçamos que a questão da diversidade cultural ainda necessita de uma atenção no campo educacional. Assim, faz necessário que os currículos dos cursos de formação de professores trabalhem numa perspectiva intercultural, pois vivemos em uma sociedade composta por várias culturas, e que muitas vezes, tende a preservação de um currículo monocultural, como atualmente presenciamos tanto nos cursos superior como no currículo da educação básica. A diversidade cultural presente em nosso país é historicamente desvalorizada, e ignorada dentro das escolas, e muitas vezes tenta-se de qualquer forma formar os sujeitos com base nos valores da cultura dominante apenas.

A esse respeito Brasileiro, Colares e Colares (2012) argumentam que trabalhar o respeito e a valorização da diversidade e da diferença, concomitante com a denúncia e a busca de superação da desigualdade, representa compromisso com um projeto de vida e de sociedade. Um compromisso que é histórico uma vez que foi posto por estudiosos que nos antecederam e cujas obras apontam a trama de relações sociais que produzem a desigualdade, ao mesmo tempo em que afirmam ou negam as diferenças em prol dos interesses conjunturais que se vinculam aos grupos que são detentores do poder. Cabe sempre questionar: a diferença é pressuposto da igualdade? Qual diferença? Qual igualdade? Qual a igualdade que se pode

desejar de pessoas que vivem em situações concretas tão díspares? Não se pode fazer o discurso da diferença como uma forma de impor uma outra diferença a qual os diferentes devam adequar-se.

Desse modo, concordamos com Velanga e Neira (2014), quando ressaltam ser necessário, portanto, intervenções no currículo de Pedagogia objetivando a inclusão dos temas emergentes que fazem parte da vida social, cultural, econômica e política da região, ressinificando os conteúdos escolares, e, ao mesmo tempo, reconhecendo os valores, costumes, tradições, práticas, saberes e linguagens presentes nos variados grupos que coabitam o estado. A compreensão da diversidade cultural local e regional é uma etapa fundamental na construção de currículos e programas da Educação Básica e superior voltados para os saberes amazônicos.

Nesse sentido, a Universidade Federal do Amazonas pode avançar, a partir da reflexão, para a construção de currículos de formação de professores que incluam saberes amazônicos diferenciados, socialmente engajados e politicamente demarcados, remetendo-se, por essa via, a um dos seus papéis sociais, qual seja, a de contribuição no processo de construção identitária dos povos do Amazonas, quase sempre invisibilizados.

Entretanto, ressalta-se que as questões relacionadas à formação de professores para a diversidade cultural, bem como de implementação de um currículo intercultural são muito abrangentes, e não se esgotam com a finalização deste trabalho, pelo contrário, as discussões aqui presente abrem caminhos para novos estudos com relação a esta temática no contexto local. Nesse sentido, este texto é um começo de uma longa caminhada, apresentando alguns apontamentos para que continuemos as reflexões sobre cultura e diversidade na formação e nas práticas escolares, especialmente no contexto do curso de pedagogia da UFAM Campus de Humaitá, em uma região marcada pela acentuada diversidade de culturas, ao mesmo tempo em que ainda são pouco conhecidas, respeitadas e valorizadas.

Nessa perspectiva, destacamos a necessidade de promoção da educação para a diversidade cultural, tanto para a formação de professores quanto na educação básica. Tratando mais especificamente da formação de professores, a educação para a diversidade cultural se faz necessária na medida em que estes futuros professores atuarão em uma sociedade multicultural e que, neste meio, grande parte da população tem sua cultura ignorada e desvalorizada.

No que se refere à formação do professor no âmbito do ensino superior, a Universidade poderá desempenhar um papel importante na medida em que buscar conferir ao seu currículo um caráter emancipatório, que leve em consideração as questões relacionadas à

cultura e a linguagem dos grupos populares, promovendo a interação com diferentes grupos culturais e étnicos. Percebe-se também que cabe à própria instituição a revisão de muitas de suas práticas de modo que possa construir uma pedagogia voltada para o respeito ao universo dos educandos, dos saberes locais que lhes conferem uma identidade própria (PASSINI e NENEVÉ, 2008).

Na **categoria temática III. Diversidade cultural: os desafios da prática** (relacionando-se com o segundo objetivo específico: verificar as principais dificuldades encontradas na prática docente do professor quanto à diversidade cultural), consta-se em síntese que as principais dificuldades para o trabalho da diversidade cultural em sala de aula estão relacionadas aos seguintes fatores: preconceito racial e cultural muito presente em nossa sociedade e que reflete na formação das crianças, e por isso, as crianças já chegam à escola demonstrando intolerância e preconceito para com o outro, o diferente. É por esse, e por outros motivos que muitos autores como (CANDAU, 1995; CANEN, 1995; GRANT, 1997; MOREIRA, 2001; GUSMÃO, 2003; MOREIRA-VELANGA, 2003; VELANGA e NEIRA, 2014; FLEURI, 2000; VENERE e VELANGA, 2008; PASSINI e NENEVÉ, 2008; KADLUBITSK, 2010; MENEZES, 2013; SILVEIRA, 2015), entre outros desenvolvem estudos e pesquisas sobre esta temática. Essas pesquisas tem sinalizado a necessidade de revisão do currículo escolar, bem como, do currículo de formação de professores. Apontando a importância de se pensar e implementar um currículo intercultural, tanto na educação básica, quanto na formação de professores.

Outro desafio encontrado na pesquisa está relacionado à falta de livros e materiais didáticos que contemplem a cultura regional e local, pois, os livros disponíveis na escola não contemplam os saberes regionais e locais. Esse é um problema presente nas escolas brasileiras, principalmente nas escolas das regiões Norte e Nordeste, pois os livros didáticos são produzidos nas regiões Sul e Sudeste, e por especialistas que parecem desconhecer nossa realidade, as culturas, os saberes presentes nestes contextos. Quando esses saberes, essas culturas são inseridas no livro didático está numa perspectiva de exótico, numa forma de folclorização. Lembrando, que não estamos defendendo que o aluno deve ter o conhecimento limitado ao seu contexto, mas sim, que o conhecimento seja trabalhado de forma contextualizada, problematizado, como bem já discutia Paulo Freire.

Outro desafio está relacionado à questão das limitações do currículo escolar. O currículo de nossas escolas ainda possui um caráter hegemônico, monocultural, com a presença de um único saber, um único conhecimento considerado válido universalmente.

As políticas públicas e as políticas educacionais, bem como a seleção dos conteúdos, as práticas pedagógicas e a lógica da escolarização, orientam-se por princípios monoculturais que são aplicados a sujeitos sociais despregados de suas bases reais. Esses processos internos se dizem includentes mediante a justificativa de que são elaborados por especialistas. No entanto, não se pergunta quem são os especialistas que decidem sobre os conhecimentos e nem mesmo sobre a origem dos conhecimentos que se tornam obrigatórios na educação nacional. Geralmente se pressupõe que são saberes universais de que todos precisam apropriarem-se. Como não há neutralidade, esses mecanismos reproduzem o etnocentrismo branco, ocidental e cristão que predomina na sociedade envolvente. As decisões políticas são tomadas por cima dos sujeitos sociais e para além das especificidades culturais e históricas dos grupos que usam as escolas ou delas necessitam. Desse modo, contribuem para escamotear os processos internos de exclusão dos outros sujeitos sociais que diferem do homem branco, europeu e cristão.

E por último temos dois desafios, um relacionado às salas de aulas com superlotação e outro relacionado com a fragilidade da formação inicial em relação à temática da diversidade cultural, com a cultura, os saberes locais e regionais, temática discutida com ênfase nos resultados da categoria II.

Desse modo, ressaltamos novamente a necessidade e a urgência de uma formação de professores interculturalmente orientados, e isso implica, conforme temos argumentado, trabalhar em prol de um modelo de professor apto a compreensão do conhecimento e o currículo como processos discursivos, marcados por relações de poder desiguais, que participam da formação das identidades. Implica tensionar conteúdos pré-estabelecidos e pretensões a verdades únicas, procurando detectar vozes silenciadas e representadas nesses discursos curriculares, de forma a mobilizar a construção de identidades docentes sensíveis à diversidade cultural e aptas à formulação de alternativas discursivas transformadoras, desafiadoras do congelamento de identidades e dos estereótipos.

Dessa forma, a formação docente no Curso de Pedagogia no Brasil, e mais especificamente em Humaitá possui o importante papel de formar os Pedagogos para atuarem com a diversidade cultural presente no contexto brasileiro. Para que o Pedagogo esteja preparado para considerar a diversidade cultural presente no determinado contexto regional e reelaborar os currículos em base a uma orientação traçada a partir da diversidade cultural presente no contexto local, faz-se necessário que o currículo de formação tenha a diversidade cultural como eixo norteador.

A educação escolar possibilita a preservação da diversidade cultural e a sala de aula é o lugar onde os estudos sobre as diferentes culturas, podem fazer a diferença, para educar o ser humano para conviver com a diversidade e superar a discriminação. Por isso, a formação intercultural nos cursos de Pedagogia tem e terá, nesta perspectiva, um papel central para criação condições para o encontro e o diálogo de culturas, como complementação benéfica para todos, superando a hierarquização e a valorização unilateral (KADLUBITSKI e JUNQUEIRA, 2009).

Na **categoria temática IV**. Saberes docente para a diversidade cultural (relacionando-se com o terceiro e quarto objetivo desta pesquisa: descrever os saberes considerados necessários para trabalhar a diversidade cultural na concepção dos professores e identificar as formas de aquisição de outros saberes sobre a diversidade cultural os sujeitos da pesquisa buscam para subsidiar a prática docente). A partir das revelações das falas das professoras, conclui-se que as mesmas compreendem a discussão, porém falta articular com maior clareza o que pensam sobre essa temática. Em síntese, com base na fala das professoras, pode-se apontar alguns saberes necessários para trabalhar a diversidade cultural na sala de aula.

O primeiro saber evidenciado está relacionado ao atendimento ao diferente, saber como lidar com a diversidade cultural presente em sua sala de aula. Precisa saber reconhecer essas diferenças, e trabalhar na perspectiva de incluir essa diversidade no processo de ensino. Saber que nem todos os alunos são iguais, cada um apresenta particulares em virtude do seu contexto cultural e social, e isso influencia diretamente no processo de ensino e aprendizagem. Esse saber na concepção de Saviani (1996) é denominado de saber atitudinal, que compreende o domínio dos comportamentos e vivências considerada adequada ao trabalho educativo.

Foi evidenciado saberes relacionados à formação humana, saberes relacionados à questão da sensibilização com o outro, com o diferente, saber relacionar-se com as pessoas diferentes. Nessa perspectiva, pode-se dizer que os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependem de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão todos relacionados com o trabalho, com a prática diária na sala de aula (TARDIF, 2012). No entendimento deste autor, esses saberes são denominados de saberes experienciais, pois são atualizados e adquiridos no âmbito da prática da profissão docente e que não provém das instituições de formação, nem dos currículos.

A prática é como um processo de aprendizagem por meio do qual os professores retraduzem sua formação anterior e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece

inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes, de uma maneira ou de outra, para resolver os problemas da prática educativa.

Saberes relacionado à questão moral e ética, também ficaram evidentes na pesquisa de campo, segundo relato de uma professora, esses saberes são fundamentais para o trabalho numa perspectiva de inclusão cultural, numa perspectiva de educação intercultural dentro da escola.

Foi evidenciado também saberes relacionados aos da formação, as teorias sobre educação, sobre desenvolvimento humano, sobre cultura, sociedade, entre outros, que estão relacionados às disciplinas específicas do curso de Pedagogia.

Com base nos aspectos discutidos nesse trabalho, pode-se dizer que a maioria das professoras participantes da pesquisa demonstraram conhecimento sobre a temática da diversidade cultural, sobre a necessidade e importância do trabalho dessa questão no contexto escolar, bem como, em suas práticas pedagógicas. Entretanto, apresentaram dificuldades em articular esses conhecimentos na ação pedagógica, isso ficou evidente nas discussões da categoria temática III e IV deste trabalho. Em outras palavras, apropriaram-se dos conhecimentos, mas possuem dificuldades na produção de saberes para o trabalho com a diversidade cultural.

Isso pode ser em virtude de que, as professoras participantes da pesquisa estão em início de carreira, variando de 01 a 06 anos de experiência na docência. Desse modo, entendemos, assim como Tardif (2012) que os saberes docentes são construídos, reconstruídos e consolidados no contexto prático (realidade da sala de aula), ou seja, no dia a dia da atividade docente.

Ao analisarmos os resultados obtidos por meio da pesquisa documental (DCN do Curso de Pedagogia, bem como o PPC do referido curso da UFAM de Humaitá), bem como, dos resultados obtidos por meio de entrevista com as professoras egressas do mesmo e que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental na rede pública municipal, zona urbana, temos respaldo para ressaltar a necessidade de que o Curso de Pedagogia investigado deve ter um olhar mais específico para com a temática da diversidade cultural. Precisamos de um currículo intercultural, que favoreça o diálogo entre os saberes das diversas culturas presentes na região, bem como, no município contexto da pesquisa.

Um currículo intercultural é importante e necessário para a tentativa de rompimento com a ideia de que a diferença é um problema, e que a homogeneização seria um fator de facilitação do trabalho pedagógico, e apropriar-se do espaço que cada sistema de ensino possui para trabalhar a parcela diversificada, exigida pelas características regionais e locais,

da sociedade, da cultura. Bem como, sensibilizar os profissionais da Educação de que a escola é um espaço propício onde se discutem as diferentes culturas, e que a aprendizagem dos alunos está relacionada à sua cultura em particular, em tudo multiforme e diversa umas das outras. Ao se incluir com um olhar respeitoso as diferenças, presentes em todos os grupos culturais, no ambiente escolar especialmente, será possível vislumbrar a construção, com base no respeito à diversidade inegável, de uma sociedade mais justa e mais solidária.

Sabemos que a temática da diversidade cultural é bastante complexa, e, esta pesquisa, sem a pretensão de apresentar respostas definitivas aos questionamentos que direcionaram este trabalho, teve o intuito de discutir a formação do professor e saberes para a diversidade cultural. Nesse sentido analisamos como os saberes mobilizados pelos professores egressos do curso de Pedagogia da UFAM de Humaitá-AM, mediante os saberes da formação e da sua prática contribuíram para subsidiar a prática docente diante da diversidade cultural, temática esta tão relevante no Brasil e mais especificamente no contexto da pesquisa, por se tratar de um país multicultural, de uma região multicultural.

Nesse sentido, entendemos que este trabalho contribuirá para as discussões sobre a importância de termos a questão da diversidade como eixo norteador das propostas educacionais, tendo em vista a contribuição para um projeto de educação pautada nos princípios democráticos, onde as pessoas tenham os saberes de suas culturas inseridos, os quais poderão ser articulados com os saberes da cultura considerada universal. Acreditamos que essa articulação pode favorecer uma aprendizagem relevante e significativa para os sujeitos.

Temos a certeza de que os objetivos propostos foram alcançados, e que certamente há muito mais a ser estudado e pesquisado sobre o objeto investigado, pretendendo com isso, a continuação dos estudos nesta linha, para que possamos discutir a importância e a necessidade da implantação de um currículo intercultural, tanto na formação do professor quanto nas escolas de educação básica. Por fim, ressaltamos que a temática continua em aberto para que novas pesquisas sejam realizadas neste âmbito, pois, ainda são poucos os trabalhos voltados para essa questão na região, bem como, no município de Humaitá.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ALENCAR, Simone de Oliveira; BUENO, José Lucas Pedreira. **A relação entre o uso das TIC e as concepções pedagógicas do professor**: Um olhar no curso de Pedagogia da UFAM de Humaitá-AM. Tese de Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Fundação Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, 2012.

ALMEIDA, Raimundo Neves. **Retalhos históricos e geográficos de Humaitá**: documentário histórico de Humaitá de 1960 a 1970. 2. ed. Porto Velho: O Autor, 2005.

AMARAL, Nair Ferreira Gurgel do. Processos migratórios em Rondônia e sua influência na língua e na cultura. **Revista Linha d'Água**, n. 25 (1), p. 87-107, 2012.

AMBROSETTI, N.B. O “Eu” e o “Nós”: trabalhando com a diversidade em sala de aula. In: **Pedagogias das diferenças na sala de aula**. Marli André (org.). São Paulo: Papirus, 1999.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

APPLE, Michel. **Trabalho docente e Textos**: economia política e de relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. **Política cultural e educação**. Tradução de Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 2000.

AZANHA, José Mário P. O ensino superior e sua articulação com os ensinos fundamental e médio. In: _____. **Educação**: temas polêmicos. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

_____. Uma reflexão sobre a formação do professor. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p. 369-378, maio/ago. 2004.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2008.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BASSEY, M. **Case study research in educational settings**. Maidenhead: Open University Press, 2003.

BASTOS, Maria Helena C. A instrução pública e o ensino mútuo no Brasil: uma história pouco conhecida (1808-1827). **História da educação**. Pelotas, no 1, v. 1, p. 115-133, 1997.

BATISTA, Djalma. **Amazônia: cultura e sociedade**. Manaus: Editora Valer e EDUA, 2003.

BATISTA, Eliane Regina Martins; ALENCAR, Simone de Oliveira; MASCARENHAS, Suely A. do Nascimento. **Formação de professores no sul do Amazonas**. Anais do VI ENFORSUP E I INTERFOR. Brasília, 2015.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

BITAR, Eliana Freire. Amazônia – um relato de sua (des)construção Sociocultural. **Enciclopédia Biosfera**, Centro Científico Conhecer - Goiânia, vol.6, N.11; 2010 Pág. 1.

BOBBITT, F. **The curriculum**. New York: Arno Press, 1918.

BRASIL. **Decreto-lei 8.530, de 2 de janeiro de 1946**. 1946. Disponível em: <www.soleis.adv.br>. Acesso em: 16 jan. 2014.

_____. **Lei 5.692/71, de 11 de agosto de 1971**. Diário Oficial da União, Brasília, 12 ago. 1971.

_____. **Constituição Federal**. Brasília, Senado Federal, 1988.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos e Plano de Ação Para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Brasília: UNICEF, 1991

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília, Congresso Nacional, (1996).

_____. **Referenciais para formação de professores**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1999.

_____. **Lei 10.639/2003. História e Cultura Afro-brasileira**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>, acesso em 14 de jan. de 2015.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Brasília, DF, 2006.

_____. **Documento Final. Conferência Nacional da Educação Básica**. Brasília, DF, 2008.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1998.

_____. **Documento Final Conferência Nacional da Educação Básica**. Brasília, DF, 2008.

_____. **Lei de aprovação do Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2014.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Brasília, 2015.

BRASILEIRO, Tânia Suely Azevedo; COLARES, Anselmo Alencar; COLARES, Maria Lilian Imbiriba Souza. **Cultura e diversidade: reflexões propositivas para a formação**

docente. 2012 Disponível em:

<http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/TaniaSuelyAzevrdoBrasileiro_int_GT4.pdf>. Acesso em: 10/01/2015.

BRASILEIRO, Tânia Suely Azevedo; VELANGA, Carmen Tereza; SOUZA, Andréia da Silva Quintanilha. Formação de professores para atuar com/na diversidade: um desafio da/na contemporaneidade. **Revista Coca**, V 05, n 10, 2011. Disponível em: <http://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/202/175>. Acesso: 17/08/15.

BRITO, R. Mendonça. **100 anos UFAM**. Manaus: EDUA, 2009.

BORGES, Cecília Maria Ferreira. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara: JM, 2004.

BUARQUE H. A. **Aurélio século XXI: o dicionário da língua Portuguesa**. 3ª Ed., Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

BULGARELLI, Reinaldo S. **Diversidade cultural**. 2008. Disponível em:

<www.unicrio.org.br/Textos/dialogo/reinaldo_s_bulgarelli.htm>. Acesso em 20 de setembro de 2015.

CAMPELO, Maria Estela Costa H. **Alfabetizar crianças – um ofício, múltiplos saberes**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

CAMPOS, M. M. A formação de professores para as crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. **Educação & Sociedade**. Campinas: Cedes, Ano XX, nº 68/Especial, dez., 1999, p.126-142.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Interculturalidade e educação escolar. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 1., Águas de Lindóia. **Anais II ... Águas de Lindóia**, SP: Vozes, 1998. p. 178-188.

_____. Ênfases e omissões no currículo. **Revista Educação e Sociedade**, ano XXIII, n 78, abril-2002.

_____. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F. e CANDAU, V.M.F. (orgs.) **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

CANDAU, Vera Maria; LELIS, Isabel Alice. A Relação Teoria-Prática na Formação do educador. In: CANDAU, V.M (Org.). **Rumo a uma Nova Didática**. 12 ed. Petrópolis: Vozes. 2001. p.56-72.

CANDAU, Vera Maria, F. MOREIRA, Antonio Flavio. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2010.

CANEN, Ana. Formação de Professores e Diversidade Cultural. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Magistério: Construção Cotidiana**. Petrópolis: Vozes. pp. 205-236, 1997 a.

_____. Formação de Professores: diálogo das diferenças. In: Ensaio: **Avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.5, n. 17, p. 477-494, out./dez. 1997 b.

_____. Universos Culturais e Representações Docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural, In: **Educação e Sociedade**, n.77, PP.207-227, 2001.

_____. **Educação Multicultural: Teoria e Práticas para Professores e Gestores em Educação**. Rio de Janeiro: Ed. Ciência Moderna Ltda., 2009.

CANEN, A. & XAVIER, G. Multiculturalismo, pesquisa e formação de professores: o caso das Diretrizes Curriculares para a formação Docente. In: **Ensaio: avaliação Política Educacional**, Rio de Janeiro, v.13,n.48,p.333-344, jul./set.2005.

_____. Gestão do currículo para a diversidade cultural: discursos circulantes em um curso de formação continuada de professores e gestores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 2, p. 306-325, maio/ago. 2012.

CANEN, A.; MOREIRA, A.F.B. (orgs.) Reflexões sobre o Multiculturalismo na Escola e na Formação Docente. In: **Ênfases e omissões no currículo**. São Paulo: Papirus, 2001.

CANEN, A.; OLIVEIRA, A. D. Multiculturalismo e Currículo em Ação: Um estudo de Caso. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, Set.-Dez., nº 21, 2000, p. 61-74.

CAPELO, Maria Regina Clivati. Diversidade sociocultural na escola e a dialética da exclusão/inclusão. In: GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. **Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados**. São Paulo: Biruta, 2003.

CARR, Wilfred e KEMMIS, Stephen. Becoming Critical – **Education, knowledge and action research**. London: Falmer Press, 1986.

CHAUÍ, Marilena. **Convite a Filosofia**. 12. ed. São Paulo: Ática, 2000.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Tradução Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CHIZZOT, Antônio. **Pesquisas em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2008.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2012.

CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. **Cultura e Diversidade**. Curitiba: Ibepe, 2008.

CORSI, A. M; LIMA, E. F. Práticas Pedagógicas no Ensino Fundamental na Perspectiva do Culturalismo Crítico, **Currículo sem Fronteiras**, V. 10, N. 2. 2010.

COUTINHO, J.M. Multiculturalismo já. **Jornal do Brasil**, 13 out.1996.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1980.

DICKEL, Adriana. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario;

PEREIRA, Elisabete Monteiro (orgs). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras. 1998.

DUARTE, Sérgio Guerra. **Dicionário brasileiro de educação**. Rio de Janeiro: Antares/Nobel, 1986.

DOUDOU, D. **A Diversidade é nossa força**. 2008. Disponível em: <www.orusint.org/revue/article.php3?id_article=78>. Acesso em 20 de fevereiro de 2015.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho docente?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigostskiana. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.

FAVERO, Maria de Lurdes. Universidade e Estágio Curricular: Subsídios para discussão. IN: ALVES, Nilda (org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 2001.

FEREIRA, A. B. de H. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 2º ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.

FLEURI, Reinaldo M. Multiculturalismo e interculturalismo nos processos educacionais. In: CANDAU, Vera M. (Org.). **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 67-81.

_____. (Org.). **Educação intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artmed, 1993.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise do conteúdo**. Brasília: Liber Livro Editora. 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **À Sombra desta Mangueira**. São Paulo: Olhos d'Água, 1995.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. Anotações sobre unidade e diversidade. In: FREIRE, A. M. A. (Org.). **Política e educação**. São Paulo. Paz e Terra, 2014.

FREIRE, José R. B. Da “fala boa” ao português na Amazônia brasileira. In: SANTOS, Francisco J. (Org.). Diálogos interdisciplinares. **Amazônia em Cadernos**. Manaus. Museu Amazônico da UFAM. N. 6, jan-dez. 2000.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educ. Soc.**, Dez 2002, vol.20, n.º.68, p.17-43. ISSN 0101-7330.

_____. Novas políticas de formação: da concepção negada à concepção consentida. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. **Trajetórias e perspectivas de formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

FREITAS, Luiz Carlos de. Neotecnicismo e formação do educador. In: ALVES, Nilda. **Formação de Professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 2011.

FULLAN, Michael; HAGREAVES, Andy. **A escola com organização aprendente: buscando uma educação de qualidade**. Tradução: Regina Garcez. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2008.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. (Coord). Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos**. 2008. Relatório final (Pedagogia) – Fundação Carlos Chagas, São Paulo, 2008.

_____. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas**. Unijui: UNIJUI, 1998.

GERALDI, C.M.G.; DARIO, F.; PEREIRA, E.M. de A. (orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

GEREZ, A. G.; DAVID, P. A. Teorias do currículo e as tendências pedagógicas da educação física escolar: de onde viemos e para onde vamos? **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, 2009, 8 (2): p. 75-78.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Implicações das reformas no ensino para a formação de professores. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

GIROUX, H.A. **Los profesores como intelectuales**. Barcelona: Paidós, 1999.

_____. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, Tomaz T. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GOMES, Nilma Lino. “Educação e Diversidade Étnicocultural” In: RAMOS, ADÃO, BARROS (coordenadores). **Diversidade na Educação: reflexões e experiências**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica/MEC, 2003.

_____. **Indagações sobre o Currículo: diversidade e currículo**. Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, Brasília, 2007.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional. In NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 93-114.

GONÇALVES, Tadeu, Oliver; GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver. Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores. In: GERALDI, FIORENTINI & PEREIRA. **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado das Letras/ALB, 1998.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação a pesquisa científica**. Campinas-SP. Editora Alínea, 2007.

GRANT, N.D.C. Some problems of identity and education: A comparative examination of multicultural education. **Comparative Education**, vol. 33, nº 1, 1997, p. 9-28.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. Os desafios da diversidade na escola. In: _____. **Diversidade, Cultura e Educação: olhares cruzados**. São Paulo: Biruta, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. Da diáspora: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida dos professores. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vida de professores**. Porto: Editora Porto, 1995).

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9ª Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

JÚNIOR, Hédio Silva. Direito e Legislação Educacional para a Diversidade Étnica - Breve Histórico. In: **Diversidade na educação reflexões e experiências**. Brasília: Programa Diversidade na Universidade, 2003, p.14-25.

KADLUBITSKI, Lidia; JUNQUEIRA, Sérgio. Diversidade cultural e políticas públicas educacionais. Educação Santa Maria, v. 34, n. 1, jan./abr. 2009, p. 179-194. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacao>, acesso em: 15/03/15.

KIYINDOU, A. **Diversidade cultural**. 2007. Disponível em: www.vecam.org/article601.html Acesso em 18 de setembro de 2014.

KRAMER, Sonia. Questões raciais e educação: Entre lembranças e reflexões. **Cadernos de Pesquisa**, nº 93, maio 1995, p. 66-71.

KUENZER, Acácia Zeneida. A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação & Sociedade**. 2011, vol.32, n.116, pp. 667-688.

LAKATOS, A. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1993.

LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVERIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estruturas e organização**. Cortez, São Paulo, 2012.

LIMA, Emília Freitas de. **A formação inicial de professores e a didática na perspectiva inter/ Multicultural. Educação**. Santa Maria, v. 34, n. 1, jan./abr. 2009, p. 165-178. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacao>, acesso em: 15/03/15.

LUCINDA, M.C. **População negra e educação: Dilemas e propostas**. Projeto Novamérica, PUC-Rio, 1996 (mimeo).

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, Antônio Carlos. A formação cultural da Amazônia e a ocupação econômica de Rondônia a partir de 1970: o último round da resistência cabocla. In: GOBBI, Márcia A.; NASCIMENTO, Maria Letícia B.P. **Educação e diversidade cultural: desafios para os estudos da infância e da formação docente**. Araraquara-SP: Junqueira & Marin, 2012.

_____. Identidade e diversidade na formação cultural da Amazônia: estudo comparativo entre Belém, Manaus e Porto Velho. In: GHANEM, Elie; NEIRA, Marcos G. **Educação e diversidade cultural no Brasil: ensaios e práticas**. Araraquara-SP: Junqueira & Marin, 2014.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cad. Pesqui.**, Mar 2003, no.118, p.89-118. ISSN 0100-1574.

MARANDUBA, R. G. B. **Competências essenciais ao professor de 1º grau, no Brasil**. Rio de Janeiro: UFRJ.FE. 109 p. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação), 1981.

MARÍN, J. Globalización, diversidad cultural y practica educativa. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba: Champagnat. v. 4, n.8, jan./abr. 2003, p. 11-32.

MATO, Daniel. Diferenças Culturais, Interculturalidade e Inclusão na produção de Conhecimentos e Práticas socioculturais. In: CANDAU, Vera Maria (org.) **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro. 7 Letras: 2009.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 2000.

MCLAREN, Peter. e Giroux, H. Escrevendo das margens: geografias de identidade, pedagogia e poder. In: McLaren, P. **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Porto Alegre: ed. ArtMed, 2000.

MENEZES, Patricia da Costa. **Formação de professores e diversidade cultural: experiência atual e uma lição do passado**. 93 folhas. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de PósGraduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

MERRIAN, S. B. **Case study research in education**. San Francisco: Jossey Bass, 1988.

MINAYO, Cecilia de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2009.

MONTAIGNE, Michel de. **Ensaaios**. Rio de Janeiro: Globo, 1961.

MONTEIRO, A. M. F. da C. Professores entre saberes e práticas. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 22, n. 74, p. 121-142, abr. 2001.

MOREIRA, Antônio Flávio (Org.). **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papirus, 1997.

_____. O currículo como política cultural e a formação docente. In: SILVA, T.T. & MOREIRA, A.F. (Orgs.), **Territórios contestados**. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. Currículo, cultura e formação de professores. **Revista Educar**, Curitiba, Editora da UFPR, n. 17, p. 39-52, 2001.

_____. A formação de professores e o aluno das camadas populares: subsídios para debate. In: ALVES, Nilda. **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. _____. In: **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. **Revista Brasileira de Educação**. dez, p. 65-81, 2002.

MOREIRA, A. F. B. e CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**. nº. 23. Rio de Janeiro, Mar/Ago. 2003.

MOREIRA, A. F., LOPES, A. R. C. e MACEDO, E. F. de. **Currículo e Profissionalização docente: reflexões**. Rio de Janeiro: UFRJ/UERJ. FE., 1998, Mimeo.

MOREIRA, Marta, Cândido. **Diversidade cultural e formação de professores/as: uma experiência em um assentamento rural**. Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba, 2004, 186 p.

MOREIRA, Carmen Tereza Velanga. **Currículo e realidade multicultural na fronteira: a Universidade Federal de Rondônia: possibilidades e enfrentamentos**. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), 2003. 290 p.

MOTA, Ednacelí Abreu Damasceno; PRADO, Guilherme do Val Toledo; PINO, Tamara Abrão. Buscando possíveis sentidos de saber e conhecimento na docência. **Cadernos de Educação**. FaE/PPGE/UFPel. Pelotas [30]: 109 - 134, janeiro/junho 2008.

NACARATO, Adair Mendes; VARANI, Adriana; CARVALHO, Valéria de. O cotidiano do trabalho docente: palco, bastidores e trabalho invisível...abrindo as cortinas. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (orgs). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras. 1998.

NENEVÉ, Miguel (Org.). **Educação e diversidade: interfaces Brasil-Canadá**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

NEIRA, Marcos Garcia. A educação física em contextos multiculturais: concepções docentes acerca da própria prática pedagógica. **Currículo sem fronteira**, v. 8, n. 2, p. 39-54, São Paulo, 2008.

NÓVOA, Antonio. Relação escola-sociedade: “novas respostas para um velho problema”. In: SERBINO, Raquel V. (Org). **Formação de Professores**. São Paulo: UNESP, 1992.

_____. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999.

PALMA FILHO, João Cardozo. A política nacional de formação de professores. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. **Trajetórias e perspectivas de formação de educadores**. São Paulo. Editora UNESP, 2004.

PASSINI, Flávia; NENEVÉ, Miguel. Educação multicultural e formação docente. **Currículo sem Fronteiras**, v.8, n.1, pp.31-48, Jan/Jun 2008.

PEDRA, J. A. **Currículo, conhecimento e suas representações**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz (org.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. A pesquisa dos educadores como estratégia para a construção de modelos críticos de formação docente. In: PEREIRA, J. D.; ZEICHENER, K. M. (Orgs). **Pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte; Autêntica, 2008. p.11 - 42.

PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação** nº 12, Anped, set-dez. 1999, p. 5-21.

_____. **Novas dez competências para ensinar**. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Artmed, Porto Alegre, 2000.

_____. **Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências.** Trad. Fátima Murad e Eunice Gruman. 2. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

_____. **A prática reflexiva no ofício de professor.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

PÉREZ, A. G. O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote. 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Docência no ensino superior.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **O Estágio na Formação de Professores – Unidade Teoria e Prática.** São Paulo: Cortez, 2006.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho.** São Paulo: Expressão Popular, 2003.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIBEIRO, Ricardo. Dez princípios sobre professores e formação de professores. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores.** São Paulo: Editora UNESP, 2004.

RINALDI, Renata Portela. Educação de base e formação de professores. In: COLARES, Maria Lília Imbiriba Souza; ROCHA, Solange Helena (orgs). **Aprendizagem da docência: Reflexões sobre os cursos de formação, a inserção profissional e as recentes pesquisas na área.** Editora CRW, Curitiba, 2009.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes Instáveis em Educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

_____. **Compreender e transformar o ensino.** Artmed, Porto Alegre, 1998.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As Culturas Negadas e Silenciadas no Currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Alienígenas na Sala de Aula.** Petrópolis: Vozes, 1995. p. 159-177.

_____. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: Silva, T. T. da. (org.) **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

SANTOS, J. R. Quanto vale uma criança negra: ideias em debate. In: SANTOS, J. R.; VARGAS, E. V. (orgs). **Literatura e criança.** Rio de Janeiro: Instituto de Estudos da Religião, 1989.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento. **Educação & Realidade.** Porto Alegre Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 26, n.1, p.12-32, jun./jul. 2001.

SANTOS, Bergston Luan; MACHADO, Leliane Campos. O currículo: teoria, história e prática docente. **Anais do III Congresso Norte-Mineiro de pesquisa em educação: diferentes linguagens na formação de professores**. Belo Horizonte, 2011.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é Cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

SAVIANI, Demerval. **Saber escolar, currículo e didática**. Campinas: Autores Associados, 1994.

_____. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Orgs.). **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo: Unesp, 1996.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.**, Abr 2009, vol.14, no.40, p.143-155. ISSN 1413-2478.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados. 2011.

SILVA, Vera Lúcia Reis. **Docentes universitários em construção: narrativas de professores iniciantes de uma Universidade pública no seu contexto de interiorização no Sul do Amazonas**. Tese (Doutorado em Educação). São Leopoldo, 2015.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos; In: NÓVOA, A. **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 77-92.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**. Um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. "Currículo e identidade social: territórios contestados". In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **O que produz e o que reproduz em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

_____. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. 1º ed.. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

_____. O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **Documentos de identidade**. Petrópolis: Vozes, 2002.

SILVA, Viviane Vidal; SILVA, Maria de Nazaré da. **Caracterização ambiental da área urbana de Humaitá e suas relações com doenças transmitidas por vetores**. Trabalho de conclusão de curso: Engenharia Ambiental. Humaitá-AM: IEAA/UFAM, 2016.

SILVEIRA, Vera Lucia Lopes. **Diálogo intercultural no currículo de Língua Portuguesa**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, UNIR, Porto Velho, 2015.

SOBRINHO, Pedro Vicente Costa. **Capital e trabalho na Amazônia Ocidental: contribuição à história social e às lutas sindicais no Acre**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, Maria E. V. Pluralismo cultural e multiculturalismo na formação de professores: espaços para discussões étnicas de alteridade. **Revista HISTEDBR**, n. 19, Campinas, 2005.

STAKE, E. E. **Case studies**. Sage Publications, 1994.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. Mai/Jun/Jul/Ago, nº 14. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05>>, acesso em: 09/06/2015.

TAPIAS, José Antonio Pérez. Educar a partir da interculturalidade: exigências curriculares para o diálogo entre culturas. In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). Saberes e incertezas sobre o currículo. Tradução: Alexandre Salvaterra; Revisão técnica: Miguel Gonzáles Arroyo. Porto Alegre: Penso, 2013.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, 1991.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação** nº 13, Rio de Janeiro, jan./fev./mar./abr. 2000, p. 5-24.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria: ou um planetário de erros**. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

TOMLINSON, S. **Multicultural education in white schools**. London: B.T. Gatsford, 1990.

TORRES, Iraildes Caldas. **Humaitá: ecos de um povo**. Manaus: EDUA e Editora INPA, 2007.

VALENTE, A. L. E. F. Resenha. **Cadernos de Pesquisa**. Campinas, nº 107, p. 247-251, jul. 1999.

VASCONCELOS, Maria Lúcia M. **A formação do professor de terceiro grau**. São Paulo: Pioneira. 1995.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

VENERE, Mario Roberto; VELANGA, Carmen Tereza. **A criança indígena e a educação infantil: as complexas relações entre a cultura e a escola na cidade**. Ano 8, n. 15, p. 175-191, jul./dez. Campo Grande: Tellus, 2008. Disponível em: <neppi.org/projetos/gera_anexophp?id=1305>. Acesso em: 30 Jan. 2015.

VELANGA, Carmen Tereza; NEIRA, Marcos Garcia. Para descolonizar o currículo de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia. In: GHANEM, Elie; NEIRA, Marcos (orgs.). **Educação e diversidade cultural no Brasil: ensaios e práticas**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosario Genta. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.

VIEIRA, Pinto. **A ciência e a existência**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

_____. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, FIORENTINI & PEREIRA. **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado das Letras/ALB, 1998, p. 207-236.

_____. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de Educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003. p.35-55.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Editora Bookman, 2005.

APÊNDICE A – Modelo de questionário para identificar perfil de formação dos professores egressos do curso de Pedagogia da UFAM de Humaitá

Apresentação:

Este questionário tem como objetivo caracterizar o perfil de formação dos professores egressos do curso de Pedagogia da UFAM de Humaitá-AM. O presente instrumento de pesquisa é parte integrante do trabalho: “A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E OS SABERES DOCENTES PARA A DIVERSIDADE CULTURAL: um estudo com os egressos do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas-UFAM Campus de Humaitá”, da Mestranda Lerkiane Miranda de Moraes, do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu- Mestrado Acadêmico em Educação da Fundação Universidade Federal de Rondônia, orientado pela Professora Doutora Carmen Tereza Velanga - UNIR.

PERFIL DA FORMAÇÃO

1- Nome: _____

2 _ Sexo: () masculino () feminino

3 _ Idade : () 20 a 29 anos () 30 a 39 anos () 40 a 49 anos () 50 a 59 anos

4 _ Estado civil: () solteiro () casado () outros: _____

5 - Qual sua Formação?

() Graduação _____

Local: _____ Ano de conclusão _____

() Especialização _____

Local: _____ Ano de conclusão _____

() Mestrado _____

Local: _____ Ano de conclusão _____

6 _ Tempo que atua na Docência? _____

7 - (Educ. Básica/ anos iniciais) _____ anos

8 - (Educ. Básica/Ens. Fundamental ou Médio) _____ anos

9 - (Ensino Superior) _____ anos

10 - Instituição: Pública () Privada ()

11 – Série ou Ano do Ensino Fundamental em que tem atuado e por quanto tempo?

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista para os professores

- 1- Por que você escolheu e como é ser professora nos anos iniciais do ensino fundamental?
- 2- Quais saberes você acredita serem fundamental para o professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental atuar na escola pública hoje (levando em consideração a diversidade cultural)? Comente.
- 3- O que é diversidade cultural para você?
- 4- No seu fazer cotidiano, você se depara com a diversidade cultural? Como?
- 5- Relembrando sobre sua formação docente: Em sua opinião, a diversidade cultural se fez presente no seu Currículo do Curso de Pedagogia da UFAM? Como? Quais as contribuições?
- 6- De que forma tal fato (as contribuições ou a falta de contribuições) incide (reflete) sobre a sua prática pedagógica?
- 7- Qual a importância de contemplar a diversidade cultural no Projeto Político-Pedagógico e no Currículo do Curso de Pedagogia?
- 8- De alguma forma os saberes/presença/cultura das populações tradicionais (ribeirinhos, caboclos, indígenas, negros, migrantes) foram contemplados no Currículo do Curso? Comente
- 9- Para você é importante contemplar a cultura desses alunos? Como faz isso? No seu planejamento, em seu cotidiano escolar, em suas aulas?
- 10- Quais as principais dificuldades encontradas na prática docente quanto à diversidade cultural?
- 11- Quais as formas de aquisição de outros saberes (diversidade cultural) você buscou para subsidiar a prática docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Grata pela colaboração.

APÊNDICE C- Termo de consentimento livre e esclarecido

Através do presente termo, solicitamos de Vossa Senhoria _____, a participação voluntária na pesquisa integrante do Trabalho de Dissertação, da mestranda Lerkiane Miranda de Moraes e orientada pela Prof^a. Dr^a. Carmen Tereza Velanga, tendo como título preliminar A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E OS SABERES DOCENTES PARA A DIVERSIDADE CULTURAL: um estudo com os egressos do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas-UFAM Campus de Humaitá. A coleta de dados será feita por meio de uma entrevista estruturada, conforme modelo anexo. A presente atividade é requisito para a conclusão do curso de Mestrado em Educação e obtenção do título de Mestre pela Universidade Federal de Rondônia, Núcleo de Ciências Humanas, Departamento de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação.

Alguns esclarecimentos importantes:

- 1 – Você foi selecionado(a) por ser professor(a) da educação básica, anos iniciais do ensino fundamental, em escola da rede pública e ser egresso do curso de Pedagogia da UFAM.
- 2 – A qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento.
- 3 – Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a escola.
- 4 – Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder os seguintes instrumentais:
 - a) Questionário estruturado
 - b) Entrevista
- 5 – A sua participação nesta pesquisa contribuirá para acrescentar à literatura dados referentes ao tema e não causará nenhum risco à integridade física, psicológica, social e intelectual.
- 6 – O participante da pesquisa não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa, sendo sua participação voluntária.
- 7 – As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação.
- 8 – Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação.
- 9 – O participante da pesquisa concorda que os resultados sejam divulgados em publicações científicas, desde que seus dados pessoais não sejam mencionados.

10 – Você receberá uma cópia deste Termo onde consta o telefone da aluna pesquisadora e de sua Orientadora, podendo tirar suas dúvidas sobre a referida pesquisa e de sua participação a qualquer momento.

Antecipadamente agradecemos a sua valiosa colaboração.

Profª Dra Carmen Tereza Velanga
Professora Orientadora

Lerkiane Miranda de Moraes
Aluna Pesquisadora
Tel.: (97) 98104-9129
(97) 99153-6510

DECLARAÇÃO

Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas. Desta forma, AUTORIZO a minha participação na pesquisa acima citada.

Participante da pesquisa



Humaitá-AM, ____ de _____ de 2015.

APÊNDICE D- Quadro de categorias temáticas

CATEGORIA	PERGUNTAS
Categoria I – Concepção sobre diversidade cultural	O que é diversidade cultural para você?
Categoria II - A formação no curso de pedagogia e a diversidade cultural	<p>Relembrando sobre sua formação docente: Em sua opinião, a diversidade cultural se fez presente no seu Currículo do Curso de Pedagogia da UFAM? Como? Quais as contribuições?</p> <p>De que forma tal fato (as contribuições ou a falta de contribuições) incide (reflete) sobre a sua prática pedagógica?</p> <p>Qual a importância de contemplar a diversidade cultural no Projeto Político-Pedagógico e no Currículo do Curso de Pedagogia?</p> <p>De alguma forma os saberes/presença/cultura das populações tradicionais (ribeirinhos, caboclos, indígenas, negros, migrantes) foram contemplados no Currículo do Curso? Comente.</p>
Categoria III - Diversidade cultural: os desafios da prática	<p>No seu fazer cotidiano, você se depara com a diversidade cultural? Como?</p> <p>Para você é importante contemplar a cultura dos alunos? Como faz isso? No seu planejamento, em seu cotidiano escolar, em suas aulas?</p> <p>Quais as principais dificuldades encontradas na prática docente quanto à diversidade cultural?</p> <p>Como deve ser trabalhada a diversidade cultural?</p>

Categoria IV - Saberes docentes para a diversidade cultural	<p>Quais saberes você acredita serem fundamental para o professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental atuar na escola pública hoje (levando em consideração a diversidade cultural)? Comente.</p> <p>Quais as formas de aquisição de outros saberes (diversidade cultural) você buscou para subsidiar a prática docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental?</p>
--	--

ANEXO A – Matriz Curricular do PPC do Curso de Pedagogia da UFAM, Campus de Humaitá



	UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS INSTITUTO DE AGRICULTURA E AMBIENTE Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia	
---	---	---

1.3.1. Conteúdos Curriculares

Resolução CNE/CP N.º 1, de 15 de maio de 2006	Disciplinas do Currículo Pleno – UFAM
I. Núcleo de Estudos Básicos	
a) Princípios, concepções e critérios de diversas áreas do conhecimento aplicados à Pedagogia	Metodologia do Estudo e da Pesquisa Introdução à Filosofia Introdução à Pedagogia História da Educação História da Educação Brasileira Introdução à Antropologia Sociologia Geral Fundamentos de Matemática e Estatística Sociologia da Educação Novas Tecnologias da Informação e Comunicação
b) Princípios da Gestão Democrática	Gestão Organizacional Princípios da Gestão Pedagógica
c) Observação, análise, planejamento, implementação e avaliação de processos educativos e experiências educacionais	Avaliação Educacional e Institucional Estágio Supervisionado na Educação Infantil Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais
d) Utilização de conhecimento multidimensional sobre o ser humano, em situações de aprendizagem.	Psicologia da Aprendizagem Psicomotricidade: Recreação na Educação Infantil e Anos Iniciais
e) Aplicação de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial.	Psicologia Geral Psicologia da Educação e Desenvolvimento Pressupostos e Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos

1.3.1. Conteúdos Curriculares (Cont)


Resolução CNE/CP N.º 1, de 15 de maio de 2006	Disciplinas do Currículo Pleno – UFAM
I. Núcleo de Estudos Básicos	
f) Diagnóstico sobre necessidades e Aplicações da sociedade sobre a Educação	Política Educacional e Organização do Ensino Básico Legislação do Ensino Básico Pressupostos e Fundamentos da Educação Especial Educação Indígena

	UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS INSTITUTO DE AGRICULTURA E AMBIENTE Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia	
---	--	---

g) Planejamento, execução e avaliação de experiências que considerem o contexto histórico e sociocultural (Educação infantil, Ensino Fundamental e Formação de Professores.	Educação Infantil Fundamentos da Educação Ambiental
h) Estudo da Didática	Didática I Didática II
i) Decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além de trabalho didático com conteúdos dos primeiros anos de escolarização	Matemática para Anos Iniciais Metodologia da Geografia nos Anos Iniciais Metodologia da História nos Anos Iniciais Metodologia da Língua Portuguesa nos Anos Iniciais Metodologia da Matemática nos Anos Iniciais Metodologia das Ciências nos Anos Iniciais Fundamentos da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)
j) Relações sobre Educação e trabalho, Diversidade Cultural, cidadania e sustentabilidade.	Cultura Afro-Brasileira Cultura Indígena Escola e Currículo I Escola e Currículo II

Conteúdos Curriculares (Cont)



Resolução CNE/CP N.º 1, de 15 de maio de 2006	Disciplinas do Currículo Pleno – UFAM
I. Núcleo de Estudos Básicos	
k) Questões de ética, estética, ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares (articulação ensino, pesquisa, extensão e prática educativa	Filosofia da Educação Artes na Educação Infantil e nos Anos Iniciais
II. Núcleo de Aprofundamentos e Diversificação de Estudos	
a) Investigações sobre processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais: escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais e outras	Docência/Gestão e Relações Humanas Prática da Pesquisa Pedagógica I Prática da Pesquisa Pedagógica II Prática da Pesquisa Pedagógica III Prática da Pesquisa Pedagógica IV Estágio Supervisionado na Gestão Educacional Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso

	UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS INSTITUTO DE AGRICULTURA E AMBIENTE Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia	
---	--	---

b) Avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira	Língua Portuguesa I Língua Portuguesa II Metodologia da Leitura
c) Estudo, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras	Princípios e Métodos da Educação Infantil I Princípios e Métodos da Educação Infantil II Fundamentos da Alfabetização Metodologia da Alfabetização
III. Núcleo de Estudos Integradores	
Carga Horária Mínima: 100 horas	<p>♦ SEMINÁRIOS TEMÁTICOS nas seguintes áreas de aprofundamento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Educação Indígena - Educação de Jovens e Adultos - Educação do Campo - Educação Ambiental <p>♦ OFICINA DE PRODUÇÃO CULTURAL para Crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conteúdos e atividades didáticas da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.



Desdobramento do Currículo Pleno (cont.)

Resolução CNE/CP N.º 1, de 15 de maio de 2006	Disciplinas do Currículo Pleno – UFAM
	DISCIPLINAS COMPLEMENTARES OPTATIVAS
	Legislação Educacional Brasileira Saberes Tradicionais Dinâmica de Grupo História da Cultura Amazonense Literatura Infantil

	UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS INSTITUTO DE AGRICULTURA E AMBIENTE Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia	
---	--	---

1.3.2 Estrutura Curricular – Periodização

PER	SIGLA	DISCIPLINA	PR	CR	C.H.
1º	IAP010	Gestão Organizacional	-	4.4.0	60
	IAP011	Introdução a Filosofia	-	4.4.0	60
	IAP014	Introdução a Pedagogia	-	4.4.0	60
	IAP022	Língua Portuguesa I	-	4.4.0	60
	IAP012	Metodologia do Estudo e Pesquisa	-	4.4.0	60
	IAP013	Psicologia Geral	-	4.4.0	60
	IAP015	Introdução à Antropologia	-	4.4.0	60
	Subtotal			28	420
2º	IAP030	Filosofia da Educação	IAP011	4.4.0	60
	IAP023	Fundamentos de Matemática e Estatística	-	4.4.0	60
	IAP032	História da Educação	-	4.4.0	60
	IAP025	Psicologia da Educação e Desenvolvimento	IAP013	4.4.0	60
	IAP020	Língua Portuguesa II	IAP022	4.4.0	60
	IAP026	Prática da Pesquisa Pedagógica I	-	2.1.1	45
	IAP021	Sociologia Geral		4.4.0	60
	Subtotal			26	405
3º	IAP031	Sociologia da Educação	IAP021	4.4.0	60
	IAP034	Princípios da Gestão Pedagógica	-	4.4.0	60
	IAP036	Psicologia da Aprendizagem	IAP025	4.4.0	60
	IAP035	Didática I		4.4.0	60
	IAP033	História da Educação Brasileira		4.4.0	60
	Subtotal			20	300
4º	IAP044	Didática II	IAP035	4.4.0	60
	IAP041	Docência/Gestão e Relações Humanas	IAP034	4.4.0	60
	IAP043	Educação Infantil	-	4.4.0	60
	IAP042	Fundamentos da Educação Ambiental	-	4.4.0	60
	IAP045	Política Educacional e Organização do Ensino Básico	IAP033	4.4.0	60
	IAP040	Prática da Pesquisa Pedagógica II	IAP026	2.1.1	45
	Subtotal			22	345
5º	IAP050	Artes na Educação Infantil e nos Anos Iniciais		4.4.0	60
	IAP055	Cultura Afro-Brasileira		4.4.0	60
	IAP056	Cultura Indígena		4.4.0	60
	IAP051	Fundamentos da Alfabetização	IAP036	4.4.0	60
	IAP057	Legislação do Ensino Básico	-	4.4.0	60
	IAP052	Pressupostos e Fundamentos da Educação Especial	IAP025	4.4.0	60
	IAP053	Princípios e Métodos da Educação Infantil I	IAP043	4.4.0	60
	IAP054	Psicomotricidade: Recreação na Educação Infantil e Anos Iniciais	IAP025	4.4.0	60
	Subtotal			32	480
6º	IAP062	Avaliação Educacional e Institucional	IAP034	4.4.0	60
	IAP060	Escola e Currículo I	IAP045	4.4.0	60
	IAP067	Matemática para Anos Iniciais	-	4.4.0	60
	IAP065	Metodologia da Geografia nos Anos Iniciais	-	4.4.0	60

	UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS INSTITUTO DE AGRICULTURA E AMBIENTE Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia	
---	--	---

	IAP064	Metodologia da Leitura	-	4.4.0	60
	IAP063	Pressupostos e Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos	-	4.4.0	60
	IAP061	Princípios e Métodos da Educação Infantil II	IAP053	4.4.0	60
	Subtotal			28	420
7 °	IAP070	Escola e Currículo II	IAP060	4.4.0	60
			IAP061		
	IAP074	Estágio Supervisionado na Educação Infantil		4.0.4	120
	IAP073	Metodologia da Alfabetização	IAP051	4.4.0	60
	IAP075	Metodologia da História nos Anos Iniciais	-	4.4.0	60
	IAP071	Metodologia da Língua Portuguesa nos Anos Iniciais	-	5.5.0	75
	IAP066	Metodologia da Matemática nos Anos Iniciais	-	4.4.0	60
	IAP072	Prática da Pesquisa Pedagógica III	IAP040	2.1.1	45
Subtotal			27	480	
8°	IAP084	Educação Indígena	IAP056	4.4.0	60
	IAP083	Estágio Supervisionado na Gestão Educacional	IAP041	3.0.3	90
	IAP081	Fundamentos da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	-	4.4.0	60
	IAP080	Metodologia das Ciências nos Anos Iniciais	-	5.5.0	75
	IAP082	Prática da Pesquisa Pedagógica IV	IAP072	2.1.1	45
	Subtotal			18	330
9°	IAP090	Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais	IAP083	4.0.4	120
	IAP091	Novas Tecnologias da Informação e Comunicação	-	4.4.0	60
	IAP092	Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso	IAP082	2.0.2	60
	Subtotal			10	240
TOTAL				211	3.420

ESTUDOS INTEGRADORES	-	100	-
DISCIPLINAS OPTATIVAS	12	180	-
TOTAL	223	3.700	-

ANEXO B – Resolução de aprovação do PPC do Curso de Pedagogia da UFAM, Campus de Humaitá



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO
CÂMARA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO



RESOLUÇÃO Nº 074/2010

APROVA o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – IAA/HUMAITÁ.

A PRÓ-REITORA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO e PRESIDENTE DA CÂMARA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO, DO CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, no uso de suas atribuições estatutárias, e;

CONSIDERANDO a Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional;

CONSIDERANDO a Resolução nº 029/2005 – CONSUNI que cria o Curso de Graduação em Pedagogia, a ser oferecido pelo Instituto de Agricultura e do Ambiente - IAA/HUMAITÁ;

CONSIDERANDO o Decreto nº 5.625, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e o art.18 da Lei nº 10.098, de dezembro de 2000, como disciplina curricular obrigatória nos curso de Licenciatura;

CONSIDERANDO a necessidade de implantar o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia, a ser oferecido no Instituto de Agricultura e do Ambiente - IAA/HUMAITÁ;

CONSIDERANDO o estabelecimento, para os Campi do interior do estado, do segundo semestre letivo do ano como início do ano letivo;

CONSIDERANDO o parecer favorável da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação contido na Informação nº 015- DAE/PROEG, de 20 de setembro de 2010;

CONSIDERANDO, finalmente, a decisão da Câmara de Ensino de Graduação em reunião nesta data.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO
CÂMARA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO



RESOLVE:

Art. 1º- APROVAR o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia, a ser oferecido no Instituto de Agricultura e Ambiente - IAA/HUMAITÁ.

Art. 2º - O Currículo pleno fixado por esta resolução aplicar-se-á aos alunos que ingressaram no curso a partir do segundo semestre letivo de 2006.

Plenário Abraham Moysés Cohen da Universidade Federal do Amazonas, em Manaus, 14 de outubro de 2010.

Rosana Cristina Pereira Parente
Presidente